

# 人物の行為の批判的解釈に基づく歴史学習の論理

－ DBQプロジェクト単位「非暴力主義：ガンジー・キング・マンデラ」の場合－

## The Principle of History Lesson Based on Critical Interpretation of How the Historic Figures Acted

－ The World History Unit of DBQ Project, “Non-Violence by Gandhi, King, Mandela” －

寺 尾 健 夫\*

(2014年9月30日 受付)

### 1. 問題設定

本稿では、米国の歴史学習プロジェクトを分析することにより、社会構築主義に基づく歴史人物学習の原理と特質を明らかにする。

人物学習とは、歴史上の人物の業績や生き方を教材として人物の行為や出来事、時代の特色について理解させる歴史学習である。この学習は、1977年版小学校学習指導要領で人物や文化遺産をとおして歴史を具体的に理解させるという歴史学習の方法として示され、これ以後、歴史学習のひとつの型として一般化してきた。しかし、人物学習は指導書や解説書<sup>注1)</sup>の中で説明されているが、どの教師でも展開できるような歴史学習の明確な型にはなっていない。そのため教師は、人物の業績を子どもの興味に任せて詳細に調べさせたり、漫画を利用するなど、目的が曖昧な授業を展開している。その結果、河南（1991）が指摘するように、人物の行為や文化遺産を通した歴史学習では、子どもは人物を過大に偉人化したり、時代の特色の理解には結びつかない単なる事象の因果関係の解釈にとどまったりしており、時代の特色の説明まではできていない。このように、学習指導要領は人物の業績や生き方をとおして時代の特色を理解させるといった歴史学習の目的を示すのみで、人物学習の原理までは示していない。そこで、人物学習としての歴史学習の原理の解明が課題になっている<sup>注2)</sup>。

この課題に対して、寺尾（2004）はアメリカの歴史学習プロジェクトの分析をとおして構築主

---

\*福井大学教育地域科学部社会系教育講座

義<sup>注3)</sup>に基づく歴史人物学習の原理を明らかにした。しかし、この研究は学習者「個人」のレベルでの歴史人物学習を扱ったものであり、明らかにされたのは認知構築主義（学習者ひとりの視点のみで事象を理解する）に基づく歴史人物学習の原理でしかなかった。社会科は文字どおり、社会、つまり人との関係をもちながら社会における人間関係についての理解を深める教科であり、個人のレベルの学習にとどまるものではない。現在、授業ではグループやクラス全体で子ども同士が議論したり討論しながら主体的に学習を進める協同的な学習が重視されている。このような中で歴史学習においても、個人の学習にとどまらず、子ども同士が関わり合いながら理解を深めていく社会構築主義（複数の学習者同士の視点で事象を理解する）に基づく歴史学習の原理の解明が強く求められている。このことは人物学習においても同様であり、社会構築主義に基づく歴史人物学習の固有の原理の解明が望まれているのである。

そこで本稿では、社会構築主義に基づく歴史人物学習の原理を新たに解明する。

歴史人物学習を歴史理解の観点からみると3つのレベル、つまり（1）人物の行為の理解、（2）人物と関連する出来事（出来事）の理解、（3）人物の生きた時代の特色の理解が考えられる。そして歴史理解は（1）のレベルから（2）や（3）のレベルへと段階的に発展するものである。人物学習が子どもの歴史理解を発展させるひとつの基本型として機能するには、この3つのレベルの理解を組み込んで学習過程を組織し、子どもの歴史理解を発展させることが今後の課題であると言える。

この課題に応えるために必要なことは2つある。第一に人物の行為、出来事、時代の特色の相互関係をどの様な内容として理解させるか解明し、人物学習の原理（内容構成原理）として定式化すること、第二に歴史的人物の行為、出来事、時代の特色の相互関係を子どもたちにどの様な方法で理解させ、構築させるかを解明し、人物学習の原理（学習方法原理）として定式化することである。

これら2つの目的を達成するため、本稿では社会構築主義の歴史学習に位置づく米国のDBQプロジェクト（Document Based Questions Project）<sup>注4)</sup>を取り上げ、社会構築主義に基づく歴史人物学習の2つの原理を析出する。このプロジェクトは、社会構築主義に基づく歴史人物学習であり、現在の人物学習の大きな課題である、前述の3つのレベルを組み込んで学習過程を組織するような構成になっており、社会構築主義に基づく歴史人物学習の原理を含んでいると思われる。分析対象とするのは、世界史単元「非暴力主義：ガンジー・キング・マンデラ」である。また、この歴史人物学習は後述するように「史料批判型社会的人物学習」と呼ぶことができものであり、議論の構造を基にした批判の方法を用いて、社会的に（他の学習者との関係において）歴史上の人物の行為と出来事（出来事）の関係を理解させるものである。

## 2 DBQプロジェクトの全体計画とその論理

### （1）目標

DBQプロジェクトは米国の中高等学校段階（ミドルスクールとハイスクール）の歴史カリキュラ

ムであり、その特徴は記録、解説文、写真や絵、地図、統計などの情報が盛り込まれた文書資料を手がかりにして歴史を学習することである。そして文書資料を分析する高次の思考活動をととして、生徒の歴史の思考や技能を伸ばそうとしている。

DBQ プロジェクトは、米国イリノイ州エバンストン・ハイスクールの教師、C. ブレーディ (Charles Brady) と P. ローデン (Phil Roden) によって2000年頃から開発が始まり、2002年には米国史のカリキュラムが、2005年には世界史のカリキュラムが単元キットで出版された。

このプロジェクトのインターネットサイトの説明<sup>注5)</sup>によると、DBQプロジェクト開発の当初の目的は、3つの学力(読解力、論理的思考力、文章力)の育成を課題にしていた教師を支援することであった。米国では伝統的に歴史の試験(the Advanced Placement History Test)があり、この試験で評価される読解力、論理的思考力、文章力の育成に役立てようとしていたのである。

DBQプロジェクトは現在ではさらに目的を広げ、歴史の批判的思考や技能を伸ばす<sup>注6)</sup>ことをめざしており、小学校から高等学校まで活用できる世界史と米国史の単元と教材キットの開発を進めている。また、教師向けのワークショップを開催してプロジェクトの実際的な活用方法を指導し、教育現場への普及をはかっている。

## (2) カリキュラムの構成原理

DBQプロジェクトの歴史カリキュラム単元は、既存の歴史カリキュラムの全体をカバーするものではなく、適宜投げ入れ的に利用するものである<sup>注5)</sup>。

DBQプロジェクトの歴史カリキュラムの全体を構成する単元を示すと表1のようになる。これまでに米国史と世界史のカリキュラムが開発されており、米国史は8個、世界史は10個の単元から成っている<sup>注7)</sup>。これは二種類の媒体(文書資料となった教材を製本した生徒用キットと教師用指導書、文書資料の教材とが一体となったバインダー式の教師用キット)で出版されている。

本稿ではDBQプロジェクトの教師用キットと生徒用キット(Brady & Roden, 2005a, 2005b)の内容を、①教材、②学習問題、③学習方法の3つの観点から分析した。①の教材として取り上げられているものは社会問題に関する出来事であり、社会問題の考察をととして時代の特徴を理解させるような教材が選ばれている。②学習問題は通常の学習問題と異なり、「分析的問い」と名づけられた問題解決的な問いとなっている。そして③学習方法については、グループや学級での討論の方法を用いている。これらの3つから、歴史カリキュラムの構成原理として、筆者は以下の3つを抽出した。

### 原理1 時代の特徴および各時代に共通する社会問題を追求させるような構成

このカリキュラムは、2つの概念を理解させるような構成になっている。第一は時代の特徴を示す概念の習得、第二は時代を超えて存在する社会問題を示す概念の習得である。つまりこのカリキュラムの原理1は、時代の特徴および各時代に共通する社会問題を追求させるような構成になっているということである。

単元の学習内容を分析して習得される概念を抽出して示すと、表1の「中心概念」の欄のよう

表1 DBQプロジェクトの単元構成

	単元名	副題（分析的問い）	対象年代	主な学習内容	中心概念	歴史理解のレベル	主要な思考スキル
米国史	単元1 セーレム	何が1692年のセーレムの魔女裁判の集団ヒステリーを引き起こしたのか	1620－1776	社会的行動の原理	社会心理	時代を超えた問題	個人の信念を吟味する
	単元2 革命	アメリカ革命はどれくらい革命的だったのか	1761－1808	土地改革・女性の地位	社会改革	時代の特徴	分析のカテゴリーを利用する
	単元3 ジャクソン	ジャクソンはどれくらい民主的だったのか	1813－1848	民族・人種問題（インディアンと黒人奴隷）	人種、民族、人権問題	時代の特徴	カギになる用語を定義する
	単元4 ゴールドラッシュ	この時期の旅日誌はどの様に書けるか	1839－1869	人種・民族・ジェンダー問題	人種、民族、ジェンダー、人権	時代の特徴 歴史理解の方法	代弁者（persona）を作る
	単元5 オールド・ウエスト	オールド・ウエストはどれくらい暴力的であったのか	1848－1890	多様な史料による歴史理解の方法（西部開拓時代の実相）	歴史理解の方法	歴史理解の方法	偏向を見破る
	単元6 大恐慌	何が大恐慌の原因となったのか	1920－1941	市場と景気変動の原理	経済システム	時代の特徴	因果関係を判断する
	単元7 キングとマルカムX	キングとマルカムX：1960年代のアメリカにとって誰の哲学が最も大きな意味をなしていたのか	1936－1974	人種分離主義と人種統合主義	人種問題	時代を超えた問題	一般化を行う
	単元8 ERA（憲法の平等権修正条項）	ERAはなぜ否決されたのか	1964－1982	ジェンダーと平等権問題	ジェンダー、人権	時代を超えた問題	一般的に受容されている考え方に対する例外を考察する
世界史	単元1 古代アテネと漢帝国	違いはどれほど顕著であったのか	BC.551－105	民主政治と皇帝政治の理念と意義	民主政治	時代を超えた問題	分析的なカテゴリーをつくる
	単元2 モンゴル帝国	「野蛮人たち」はどれ程野蛮であったのか	1167－1348	文明圏交流の効果	文化、文明	時代の特徴	カギになる用語を定義する
	単元3 黒死病（ペスト）	キリスト教徒とイスラム教徒の反応はどの様に異なっていたのか	1303－1387	社会的危機と宗教（キリスト教とイスラム教）	危機（疫病）、宗教	時代の特徴	個人的な応答を吟味する
	単元4 アステカ帝国	歴史は何を語るべきであったのか	1200－1519	多様な史料による歴史理解の方法	歴史理解の方法	歴史理解の方法	判断を下す
	単元5 印刷機	印刷機が引き起こした最も重要なものは何か	1040－1543	情報革命	革命（情報革命）	時代の特徴	歴史的な重要性を評価する
	単元6 砂糖貿易	何が砂糖貿易を強力に推進したのか	1493－1740	生産の基本要素の整備（土地、労働者、資本）	経済システム	時代の特徴	経済的な関係を理解する
	単元7 工業化と女性	彼女達の経験はどれくらい類似していたのか	1789－1900	女性の労働進出と権利	ジェンダー、人権	時代を超えた問題	矛盾している史料を扱う
	単元8 植民地主義とケニア	植民地主義はケニアにどの様に影響したのか	1855－1963	植民地独立	民主政治	時代の特徴	個人的な応答を明確にする
	単元9 第一次世界大戦	第一次世界大戦の基礎にある原因は何であったのか	1861－1945	民族主義	民族	時代を超えた問題	立場を明確にする
	単元10 非暴力主義	何が非暴力主義を実現させたのか	1869－1993	非暴力主義と人権保障	人権	時代を超えた問題	歴史的なシチュエーションを個人化する

(Brady &amp; Roden, 2002b, 2005b より筆者作成)

になる。そして、これらの中心概念がそれぞれ当該の時代にのみ特徴的なもの（時代の特徴）なのか、それとも各時代に共通する社会問題を分析する際の指標なのかを区分して示すと、「歴史理解のレベル」の欄になる。時代の特徴を理解させる概念としては、「土地改革」、「女性の地位」、「大恐慌期における市場と景気変動の原理」、「中世ヨーロッパにおける社会的危機への宗教的対処」、「印刷機による情報革命」、「砂糖貿易における生産の基本要素」、「植民地の独立」などがある。また時代をとおして存在する社会問題を理解する概念としては、「経済システム」、「人種分離主義と統合主義」、「ジェンダーと平等権」、「政治形態の意義」、「女性労働と権利保障」、「民族主義」、「非暴力主義」などの概念が配置されている。さらに単元「ゴールドラッシュ」（米国史）や単元「アステカ帝国」（世界史）では、「歴史理解の方法」についても学習するようになっている。

## 原理2 「分析的問い」を基軸にした概念探求過程としての構成

このカリキュラムの各単元の副題には、学習者が取り組むべき学習問題が「分析的問い」と呼ばれる問いで示してあり、単元は「分析的問い」を追求していく問題解決的な過程として構成されている。各単元の「分析的問い」を示すと表1の「副題（分析的問い）」の欄のようになる。

「分析的問い」は、原理1の表1で示した中心概念を学習者自身が探求的に導き出す原動力となるものである。そのため第2の原理として析出できるのは、学習する際に基軸となる分析的問いを設定して学習者の積極的な概念探求過程を構成していることである。

例えば、米国史の単元1「セーレム」では分析的問いとして「何が1692年のセーレムの魔女裁判となった集団ヒステリーを引き起こしたのか」が問われ、米国マサチューセッツ州北東部のセーレム地域で発生した魔女裁判を引き起こした要因を追求する。ここで学習される因果関係の条件は、セーレムという特定地域に当てはまる条件であるだけでなく、他の地域、あるいは異なる時代において、集団ヒステリーを引き起こす社会心理学的な条件（人々の社会的行動の規定要因）でもある。この単元では、当該の時代はもちろんのこと、現代の理解にも共通して適用できる概念（社会の見方）を学習しているのである。

## 原理3 文書による批判的解釈と討論を通した批判的解釈に基づく歴史と社会の理解

第3の原理は、二段階にわたる批判によって学習を進めていく方法をとっていることである。

DBQプロジェクトの単元学習でとられる段階を表2に示した。単元は大きく5段階の学習で構成されている。段階1では、学習者は分析的思考へと興味づける導入問題を解く。段階2では、問題の背景を知るために小論文を読み、段階3では問題解決の手がかりとなる文書を分析する。そして段階4では、問題への解答として分析的小論文を書き、最後の段階5では簡易ディベートを行う。

学習では二段階にわたって、分析的問いへの生徒の回答内容（歴史解釈）について批判が行われる。批判の第一段階とは、生徒個人による文書の批判的解釈である（表2の段階2および段階3の（1）（2））。そして批判の第二段階とは、批判の第一段階で作り出した解釈を、生徒がグループや学級全員で批判的に検討することで解釈を共同で批判的に作り出すことである（表2の



表2 DBQプロジェクト単元の学習段階

段階	内 容	時間
1	分析的思考へと興味づける導入問題を解く。	1
2	問題の背景を知るための小論文を読む。	
	(1) 分析的問いを理解する 1) 問いのタイプを明確にする。 2) 問いの中のカギになる用語を定義する。	
	(2) 背景を知る小論文の内容を知る (3) 小論文の中のカギになる語彙の意味を理解する	
3	手がかりとなる文書を分析する。	1
	(1) 教師による文書の分析方法の模範を見て理解する。	
	(2) 分析的フレームワークを用いて文書をグループ化する。	
	(3) 文書の分析方法をコーチする。	
	(4) 文書を再びグループ化する (re-bucketing)。	
	(5) 学級全員に文書を配布する。	
4	(6) 徹底的に議論させる。	
	分析的小論文を書く	1
	(1) レディネスを確かめる。 (2) 小論文の構成を考える。	
5	オプションー簡易ディベート	2～3

(筆者作成)

段階3の(3)～(6))。

このように本単元の学習では、学習者自身がまず文書による歴史の批判的解釈をとおして歴史を理解し、次に文書から得られた自分の解釈をグループや学級の討論をとおして批判的に検討するようになっている。

### 3 単元「非暴力主義」の構成とその特質

#### (1) 目標

単元「非暴力主義：ガンジー・キング・マンデラ～何が非暴力主義を実現させたのか」(世界史単元)は、ガンジー、キング牧師、マンデラの3人の「人物の行為」が、隷属状態の人々を解放した「出来事」の中でどの様な役割を果たし、人権保障に関わる偉業を成し遂げたのかについて、文書の批判的解釈をとおして理解させるものである。

本単元の基本目標は、2.で示したDBQの基本目標と同じく歴史の批判的思考と技能を育てることである<sup>注5)</sup>。ここでは特に平和と和解の実現方法を検討することによって、非暴力主義が社会や生活の中でどの様来实现するのかを理解させる。具体的には、3人の歴史的人物の行為を分析し、彼らの行為を非暴力主義の観点から順次解釈しながら、「人物の行為」、「人物の行為と出来事との関係」、「出来事と時代の特色との関係」を追求し、理解を深めていくようになっている。対

象となる時期は 1869 年から 1993 年までである。表 1 に示すように、学習内容は非暴力主義と人権保障である。そして学習する中心概念としては「人権」が設定されており、分析的問いである「何が非暴力主義を実現させるのか」という問いを普遍的問題として理解する。そして最終的には非暴力主義の意味とその実現の意義、さらには「人権保障の実現」という、社会を構築していく上で中核的な働きをする普遍的概念を理解するようになっている。思考技能としては、「歴史的な状況を個人化する力（自分に当てはめて考え、解決方法を考え出す力）」を育成しようとしている。

## （２）単元の概要

単元「非暴力主義」の目標は、DBQ プロジェクトの特徴である、資料（史料）<sup>注7）</sup>の分析に基づいた高次の思考活動に取り組ませることで学習者の批判的思考、分析的思考、技能を伸ばすことである。文書資料には、ガンジー、キング牧師、マンデラという 3 人の歴史的人物の行為が物語として示されている。学習過程では、これらの資料を読み取り、人物の行為を解釈し、非暴力主義がどの様に実現されたのかを明らかにしていくプロセスが重視される。そして一連のプロセス、つまり分析的問いの把握→資料の分析→ディスカッション→分析的小論文の執筆という流れで学習が展開するようになっている。

教師用指導書によれば、単元は次の 4 パートで構成されている（Brady & Roden, 2005b : p.610）。

パート 1 背景的小論文の紹介と「分析的問い」を考える手がかりの提供

パート 2 グループディスカッション

パート 3 クラスディスカッション

パート 4 小論文の執筆

単元の展開をこれらのパートにそって指導計画として示すと表 3 のようになる。

単元「非暴力主義」の分析的問いは、「何が非暴力主義を実現させたのか」である。学習者は、背景的小論文（歴史的人物の活動の背景を書いた小論文）や文書を手がかりとしてこの問いを追求していく。まず、ガンジー、キング牧師、マンデラの行為を比較し、これら 3 人がとった非暴力主義の実現方法や人権の概念を理解し、現在にも共通する人権保障と、人権保障を実現する手段である非暴力主義について理解する。学習者は、分析的問いに答えていくことで時代の特色や出来事の特徴、現在の社会の理解に役立つ見方・考え方を獲得することになる。

単元の構成は以下のようである。

単元ではまず、ガンジー、キング牧師、マンデラによって行われた非暴力主義による背景的小論文を学習者に読ませ、基礎知識を習得させる。そして、単元の学習問題である「何がガンジー、キング、マンデラたちの非暴力主義の事業を実現させたのか」が問われる。次に、この学習問題を考える手がかりとして、生活の中の身近な問題（図書館のパソコン利用での利用者同士のトラブル）が紹介され、その解決の仕方を考える。ここで考えた解決方法は、学習問題を考えるヒン

表3 単元「非暴力主義：ガンジー・キング・マンデラ」の指導計画

段階	学習項目	概 要	配当時間
パート1	背景的小論文を読む	単元の学習テーマ「非暴力主義」の歴史的背景を理解させるためにガンジー、キング牧師、マンデラに関する小論文（要約的伝記）を読み、単元の学習問題「何がガンジー、キング、マンデラの非暴力主義の事業を成功させたのか」（分析的問い）を把握する。	30分
	学習への動機づけ	図書館でのPC利用の優先権をめぐる個人間で生じた問題（トラブル）の事例を紹介しその解決方法を考えさせる（解決方法のひとつとして非暴力の抗議も考えさせる）。この事例と学習問題とを結びつける。3人の歴史的人物は社会的な問題の解決に取り組んでいたこと、彼らの非暴力主義の事業が成功した要因が勇気・信念・献身性・暴力の排斥・法の尊重・カリスマの指導力などがすべてではないことを強調し、学習問題追求への関心を高める。	15分
	文書の分析カテゴリーの抽出（個人で分析）	学習問題を検討する手がかりとして18個の文書が提供され、学習者はそれらを通読する。次に何が学習問題となっていたかを確認し、非暴力主義による運動の成功要因の解明に役立つように18個の文書をいくつかグループに分類する。	宿題 (適宜)
パート2	「何がガンジー、キング、マンデラの非暴力主義の事業を成功させたのか」を議論する	学習問題の解決のために作成した、文書の概括的グループが学習問題の解決に役立つかどうかを検討する。教師は経済的要求、道徳的要求など合計6個の視点が抽出されるように指導する。	10分
	カテゴリーを指標とした非暴力主義成功の要因分析（1）（学級での議論）	1、2個の文書を取り上げ、非暴力主義運動を実現させた要因として何が見い出されるかを学級全体で検討させる。次に、二人組あるいはグループで、作成した文書のグループを分担し、文書を分析し、グループ化の視点になっているものが運動の成功に本当に必要な要因かどうかを検討する。	35分
	非暴力主義成功の要因分析（個人で分析）	分担した文書グループに含まれる文書を個人でさらに分析し、3人の歴史的人物が非暴力主義の事業を実現した要因を考えてメモにまとめる。	宿題 (適宜)
パート3	カテゴリーを指標とした非暴力主義成功の要因分析（2）（学級での議論）	作成したメモをもとに、学習問題「何がガンジー、キング、マンデラの非暴力主義の事業を成功させたのか」を学級全体で検討する。文書の比較が容易になるように要因を文書レベル、カテゴリーレベルで分析し、非暴力主義の構成要素を明らかにしてそれぞれの要因の重要度を評価する。	45分
パート4	問い「何がガンジー、キング、マンデラの非暴力主義の事業を実現させたのか」に対する回答を小論文にまとめる	これまで学習したことをもとにして学習問題「何がガンジー、キング、マンデラの非暴力主義の事業を成功させたのか」に答える小論文を書く。学習者の小論文執筆スキルが不十分であれば、小論文を書く前に、執筆方法を指導する授業を1時間設ける。	45分 (宿題として行うことも可能)

(Brady & Roden, 2002b, 2005b : p.610 より筆者作成。配当時間は上記文献(2002a)の授業展開の説明を基にして明らかにした。)



トとしてこれに続く学習で役立つことになる。

続いて、ガンジー、キング牧師、マンデラの順で、非暴力主義の活動についての文書資料を読む。そして、「分析的問い」である「何が非暴力主義の事業を実現させたのか」についてその要因が検討される。その検討は、個人からグループへ、グループから学級全体へと広げながら行われる。そして最後に、これまでの学習をもとにして学習問題に対する答えを個人で考え、小論文にまとめる。

### (3) パートの構成

(2)では単元の概要を4段階に分けたが、子どもの理解の過程をより明確にするために、学習段階をさらに細かく分析し、どのような学習目的の下に、どのような学習活動を、どのような段階で行うのかを整理した。その結果を示すと表4のように5段階になる。表4にもとづくパートの説明は次項で詳しく行う。

### (4) 単元全体の特質

以上の分析をもとに、プロジェクトとの関連で「ガンジー・キング・マンデラー何が非暴力主義を実現させたのか」の単元全体の特質をまとめると次のようになる。

第一の特質は、ガンジー、キング牧師、マンデラの3人の歴史的人物が取り組んだ非暴力主義による運動の理解をとおして、自由・平等の実現や権利の保障といった、現在とも共通する社会問題の特色を理解させる構成になっていることである。

第二の特質は、社会の変化や運動そのものによって変化する状況に伴い、3人の問題解決の方法についての考え方も変化したということを、「意思決定の問題」として理解させているということである。

第三の特質は、非暴力主義による社会問題の解決過程をガンジー→キング牧師→マンデラと時系列に沿った一連の発展過程として理解させることによって、現代にも存在する同様な未解決の社会問題の解決方法を理解させていることである。

第四の特質は、第一から第三の特質で述べた理解を、グループや学級の批判的な討論をとおして個人の主張として学習者に構築させていることである。

以上、単元構成とその特質について述べてきた。次項では授業展開とその論理について述べる。

## 4 授業展開とその論理

本節では、単元「非暴力主義」の具体的授業展開をパートごとに詳しく述べ、その分析から得られる二種類の原理、つまり(1)内容構成原理と(2)学習方法原理を明らかにする。

### (1) 内容構成原理

内容構成原理を考える上で重要なことは、授業の中で教師がどのような発問をし、それに対して学習者がどのように考えて回答するかを分析することである。なぜなら、内容構成原理は学習者が習得する内容から引き出されるものであり、その内容は教師の発問に学習者が答えることで初め

て明らかになるからである。そこで教師の発問と学習者の答えを分析するものとして表4を作成した。表4では、DBQの教師用指導書にある4つのパートを、習得する内容の観点から再構成して新たなパートに編成し直している。表3のパート1は内容が多く、3つの学習段階で成り立っている。そこで表4に示すように、3つの学習段階ごとに新たに3つのパート（パート1、パート2、パート3）に分けた。次に表3のパート2、パート3は、非暴力主義成功の要因分析という点で共通しているため、表4では2つのパートを統合して新たにパート4とした。さらに、分析的小論文執筆のパートである表3のパート4は、表4ではパート5にしている。

以下、表4の5つのパートの内容を縦軸、横軸の順に説明していく。

縦軸は各パートを時系列に沿って示した学習の段階であり、パート1からパート5までの5段階で構成されている。各パートで取り上げられる内容は以下のようにになっている。

パート1 非暴力主義運動の背景と社会運動

パート2 日常生活の中で起こる衝突や対立の解決方法

パート3 論題と主張の構築

パート4 非暴力主義による社会改革成功の要因の検討（検討事項：①経済的圧力、②道徳的要求、③規律の維持、④刑務所への収監の積極的受容、⑤新聞の活用、⑥敵との和解）

パート5 分析的小論文の執筆

横軸には、各パートにおける歴史理解の構造を示すために、4つの欄（左から「教師の発問」・「歴史理解の内容」・「認識過程」・「社会的批判による理解の方法」）を設けた。「教師の発問」の欄には、各パートにおける◎単元の中心的問題、○パートの中心的問題、・具体的に考察される問題をそれぞれ◎、○、・の記号を付けて示した。その右には学習者の「歴史理解の内容」の欄を設け、パートごとに主要な内容を◎や○を付けて、また理解の支えとなる内容を・を付けて示した。そして「認識過程」の欄では、左の「歴史理解の内容」を踏まえて、学習者が過去の出来事を文書からどの様に構成し、また現在の視点からどの様に出来事を解釈し、意味づけていくのかを示した。一番右の「社会的批判による理解の方法」の欄は社会問題の理解の方法を2つのレベルで示したものである。

以下では表4の横軸のうち、3つの欄（「教師の発問」「歴史理解の内容」「認識過程」）に沿って各パートの概要を述べる。

パート1ではまず、非暴力で平和を実現する運動はどの様に行われてきたかが問われる（「教師の発問」欄を参照）。そして、ガンジー、キング牧師、マンデラの業績についての伝記的説明が書かれた小論文「ガンジー、キング、マンデラー何が非暴力主義を実現したのか」が配布される。学習者はこれを読んで、問いの背景となっている非暴力主義に基づく活動や社会改革の概要を知る。つまりパート1では、非暴力主義による社会改革は、自由・平等を求める人物の行為やそれによって生み出された出来事によって実現されてきたことを理解する（「認識過程」の欄）。

次のパート2では、非暴力主義による対立の解決方法を考察するきっかけ作りとして、日常生

表4 単元「非暴力主義：ガンジー・キング・マンデラ」の構成

段階		教師の発問	歴史理解の内容	認識過程	社会的批判による理解の方法	
		◎単元の中心的問題、○パートの中心的問題、・具体的に考察される問題				
パート1	非暴力主義運動の背景と社会運動	○非暴力主義で平和を実現する運動はどの様に行われてきたか。 ・非暴力主義は生活の中でどの様に機能するか	非暴力主義運動〈背景説明の小論文〉 ○社会的対立は非暴力主義で解決できるがさまざまな条件を満たす必要がある。ガンジー・キング・マンデラは非暴力主義によって社会的対立を解決した。	・非暴力主義による社会改革はこれまで自由・平等を求める人物によって実現されてきた。	人物と出来事の関係の理解	論題の確認
パート2	日常的衝突の問題	○非暴力主義による対立解決法とはどのような方法か。 ・対立を解決する7原則の中で最良の原則は何か。 ◎なぜ非暴力主義が実現できたのか。	日常的衝突の問題〈きっかけ作りの問題〉 ●非暴力主義による対立解決は困難だが、実現方法を知るにはガンジー、キング、マンデラの実例がすぐれた教材となる。 ・対立の解決には1) 報復2) 非暴力による抵抗、3) 威嚇4) 話し合いなどの7原則がある。	・非暴力主義による対立の解決法は難しいが、実現してきた歴史的人物の行為と出来事の関係の解明から明らかとなる。	人物の行為を理解の基本枠組の理解	主張の基本構造の把握
パート3	論題と主張の構築	○文書A～Rからは、非暴力による社会改革に不可欠な要因としてどのようなものが考えられるか。	論題と主張の構築 ○非暴力による社会改革に不可欠な要因は①経済的圧力、②道徳的要求、③規律の維持、④刑務所への収監の積極的受容、⑤新聞の活用、⑥敵との和解などではないか。	・人物は社会的政治的状況のもとで一定の考え方を論拠に判断・行為し出来事を作り出している。	人物の行為と出来事の関係についての基本枠組の理解	複数の論拠に基づく主張の構成
パート4	4-1 非暴力主義による社会改革成功の要因① 経済的圧力の検討	○3人の歴史的人物はなぜストライキを行ったのか。 ・ガンジーのストライキ戦術はなぜ必要だったのか。 ・キング牧師はモンゴメリーでのバスボイコットの目的を何に置き、どのような効果をあげたか。 ・マンデラはデクラーク大統領とどのような交渉をし、大統領はどのように応じたのか。	●3人の歴史的人物はストライキによる経済的損失に訴えて権力に打撃を与え、権威を否定し、大衆を組織して非暴力による自由・平等の実現を果たした。 《文書A》彼が指導したストライキは巨大な大衆運動で英国に経済的大打撃を与えた。 《文書B》キング牧師が指導したバスボイコットは多数の黒人が参加できる身近な抵抗方法であったため、絶大な効果を上げて白人側は経済的大打撃を受けた。 《文書C》マンデラはアパルトヘイト完全撤廃と移行政府樹立を行うまで南アへの経済制裁解除をすべきでないと主張したため、デクラーク大統領はこれらを受諾した。	要因① 経済的圧力の検討 ・人物は、経済的圧力を利用して権力の権威や威信を傷つけ、大衆の心理や運動を組織する行為を行って出来事を作り出していた。 (権威の否定・経済的損益・組織性を論拠にした主張)	出来事と人物の関係の理解	経済的損益・権威の否定・大衆組織を論拠とした主張の構成
	4-2 非暴力主義による社会改革成功の要因② 道徳的要求の検討	・英国の塩税への抗議としてガンジーはどのような戦術でどのような効果を上げたか。 ・キングは大衆中心の居座り運動をなぜ重視したのか。 ・なぜ違法な市民的不服従の戦術を選んだのか。 ・マンデラはなぜ非暴力主義の市民的不服従運動へと転換したのか。この運動はガンジーとどう違うのか。	●3人は既存の社会体制への抵抗原理として市民的不服従の考え方で非暴力主義の道徳的卓越性を利用して運動を組織した。 《文書D》ガンジーが国民に呼びかけた自分で塩を作る違法運動は市民的不服従の戦術として効果を上げ、英国の威信を失わせた。 《文書E》軽食堂の居座り運動では逮捕者が出たが、彼は黒人と白人両方の大衆が人種差別撤廃に取り組むことが重要と考えた。 ・市民的不服従運動の報道は人種隔離法の不当性を国民に訴える最良の方法となった。 《文書F》マンデラは現実的必要性から非暴力主義へと転換した。この点で、純粋に倫理的な理由から非暴力を主張したガンジーと異なっていた。	要因② 道徳的要求の検討 ・人物は、道徳的(倫理的)卓越性を利用して権力の不当性を批判する方法から、自由平等のより普遍的な原理をもとに正当性を訴える方法へと転換して社会改革を行ってきた。	出来事と人物の関係の理解	道徳的要求を視座とした人物の行為と主張の構成

段階		教師の発問	歴史理解の内容	認識過程	社会的批判による理解の方法	
		◎単元の中心的問題、○パートの中心的問題、・具体的に考察される問題				
パート4	4-3 非暴力主義による社会改革成功の要因③ 規律の維持の検討	<ul style="list-style-type: none"> <li>・デハラサナ塩の売り崩し運動が起きたとき、ガンジーはどの様に対応し、人々は非暴力主義をどの様に貫いたか。</li> <li>・キングは何を最もすぐれた武器と考えて行動したか。</li> <li>・キング牧師とガンジーの類似点・相違点は何か。</li> <li>・なぜマンデラは規律ある非暴力主義で弾圧に対抗する必要があると考えたのか。</li> </ul>	<p>●3人は非暴力主義の抵抗運動に規律を持たせて正当性を示し、敵の攻撃を防ぎ、支持者を増やして運動を拡大していった。</p> <p>《文書G》英国の塩税への抗議運動のとき、刑務所にいたガンジーは断食をとおして参加者に規律と非暴力無抵抗を徹底させ、運動の道徳的正当性を示した。これによって運動は大きな効果を上げた。</p> <p>《文書H》1963年に逮捕されたキングは、非暴力主義による人種差別撤廃運動の正当性を示すことが最大の武器になると考え、刑務所から支持者に市民的不服従を訴えた。</p> <p>《文書I》マンデラは運動の正当性を示すために、暴力的弾圧をとる当局に対し規律維持・非報復・非暴力で対抗した。</p>	<p>要因③ 規律の維持の検討</p> <p>・人物は、行為や運動に規律をもたせて主張の正当性や一貫性を際立たせ、権力への抗議をより効果的にしようとした。出来事を作り出している。(正当性の主張)</p>	規律の維持を視点にした人物の行為と出来事の関係の批判的理解	行為の一貫性・正当性を論拠とした主張の構成
	4-4 非暴力主義による社会改革成功の要因④ 収監の積極的受容の検討	<ul style="list-style-type: none"> <li>○進んで刑務所に収監されたガンジーの意志は運動をどの様に成功させ、どの様な効果を上げたか。</li> <li>・キング牧師たちはなぜ逮捕され、判決に対しどの様な態度をとったか。</li> <li>・収監を選んだキング牧師の判断は正しいか。</li> <li>○マンデラは1964年の裁判の判決前にどの様に述べていたか。またその理由は何か</li> </ul>	<p>○3人の歴史的人物は、敵の不当な行為を非暴力で受け入れ、進んで収監される意思を示して非暴力主義に基づく自由・平等の要求の正当性を訴え、運動を拡大していった。</p> <p>《文書J》ガンジーは進んで収監され、支持者も進んで逮捕されたので膨大な政治犯が刑務所に満ちた。支持者の捨て身の行動とガンジーの固い決意に英国は動揺した。</p> <p>《資料K》・バスボイコット裁判でキングは罰金刑よりも刑務所への収監を選択したため人々も進んで逮捕され、刑務所は人で満ちた。人々は自由の大義の下で逮捕されたことを誇りとし、連帯感をさらに強めた。</p> <p>《資料L》上訴は自由と平等を求める運動の大義を傷つける。死刑になる方が自由の闘いの大義に貢献すると考えたマンデラは、死刑の判決が出て上訴しないと決めた。</p>	<p>要因④ 収監の積極的受容の検討</p> <p>・人物は、対立相手の不当な行為を積極的に受け入れ、人々に公開することで、逆に自己の正当性を際立たせようと判断して行為を行い、出来事を作り出していることを主張する。</p>	行為と出来事の関係の批判的理解	収監の積極的受容を視点にした人物の行為と出来事の関係の批判的理解
	4-5 非暴力主義による社会改革成功の要因⑤ 新聞の活用の検討	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞を出していたガンジーは、なぜ新聞が非暴力主義にとって重要と考え、新聞をどの様に利用したか。</li> <li>・キングがタイム誌の表紙に載ったことは運動にどう影響し、規律ある運動の推進にどの様に作用したか。</li> <li>○マンデラによるメディアの巧みな利用は彼の釈放実現にどの様な効果を上げたか。</li> </ul>	<p>○3人はメディアを利用し、自らの主張を政府や大衆に広く知らせて非暴力主義で自由・平等を実現する運動を進めた。</p> <p>《文書M》ガンジーは新聞の影響力が絶大と考え、3つの方法(①自分の考えを持つ、②ヒーローを作る、③人々に意図的操作的に情報を流す)を効果的に利用した。</p> <p>《文書N》キングはタイム誌の表紙に自分が載ったことで人々の運動への熱意が減退するのを心配し、高潔さと規律こそを運動のシンボルにする必要があると考えた。</p> <p>《文書O》マンデラは収監される前に新聞記者に意図的に情報を流した。刑務所ではジャーナリストの取材を受けて政府の虐待から身を守り、新聞で社会の動きを察知した。</p>	<p>要因⑤ 新聞の活用の検討</p> <p>・人物は、メディアの効果を利用して、自分の主張や行為を人々に公開して権力や人々に働きかける行為を行って、出来事を作り出していることを主張する。(主張の正当性(不当性)の公開による主張)</p>	出来事と出来事の関係の批判的理解	情報の公開性を利用した主張の構成



段階		教師の発問	歴史理解の内容	認識過程	社会的批判による理解の方法	
		◎単元の中心的問題、○パートの中心的問題、・具体的に考察される問題				
パート4	4-6 非暴力主義による社会改革成功の要因⑥ 敵との和解の検討	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ガンジーの風刺漫画は彼のどの様な考え方を表しているのか。</li> <li>・ガンジーの本当の目標は何だったのか。</li> <li>・キング牧師の演説「私には夢がある」は何を述べたものか。</li> <li>・風刺漫画は何を表しているのか。また、マンデラとデクラーク大統領との会談はどの様な結果をもたらしたか。</li> </ul>	<p>○非暴力主義によって自由・平等を実現しようとしたガンジーの考え方と行為はキング、マンデラへと引き継がれて発展した。</p> <p>《文書 P》 独立時に2つの国ができたこと、宗教的動乱が続いたことでガンジーは自分を責めた。彼の目標は英国追放とインド国家の樹立にとどまらず個人が自由で平等な国家を作ることであった。</p> <p>《文書 Q》 キングはこの演説で、運動を南部の地域的運動ではなく、個人の発展を求める国民的運動とした。彼は西欧でも非暴力主義が実現可能なことを初めて示した。</p> <p>《文書 R》 マンデラはガンジーが未達成であった白人と有色人種の統合を達成した。会談の結果、少数白人集団が敗北を認め、多数黒人集団への権力委譲が決まった。</p> <p>・彼は圧政者と被圧制者双方の自由の実現が重要と考えた。しかし統合は未達成であり、この出来事は実現の最初の一歩であった。</p>	<p><b>要因⑥</b> <b>敵との和解の検討</b> ・人物は、自由や平等といったより普遍的な原理を根拠として判断・行為を行い、出来事を作り出していることを主張する。またこのような非暴力主義による自由や平等の実現は、出来事の時間的継承や空間的拡大によって時代の中でより拡大、発展していることを主張する。 (普遍的原理の時間的・空間的拡大)</p>	<p>敵との和解を視点にした人物の行為と 出来事の関係の批判的理解</p>	<p>普遍的原理を論拠にした主張の構成</p>
	非暴力主義による社会改革成功→分析的小論文の執筆	<p>◆分析的小論文を書こう。</p> <p>◎何が非暴力主義を実現させたのか。</p> <p>◎我々の生活の中での対立は非暴力主義によってどの様に解決できるか。</p>	<p>《分析的小論文》 ○非暴力主義による社会改革はガンジー、キング、マンデラによって、様々な条件(権力への経済的圧迫・大衆組織・市民的不服従・規律ある運動・主張の幅広い公開)に支えられて実現されてきた。この動きは現在も継承され発展している。</p>	<p>・非暴力主義による社会改革は人物の判断・行為によって実現される。この方法は現在の対立の解決にも利用できる。</p>	<p>出来事、現在の自己理解の総合による時代像の批判的理解</p>	<p>複数の論拠に基づく主張の構成</p>

(Brady &amp; Roden, 2005a, 2005bより筆者作成)

活で起こり得るトラブルを取り上げる。図書館でパソコンを利用する際に生じる生徒同士のトラブルについて3つのシナリオが提示され、それらを解決するための原則が6つ示される。そしてどの解決原則が適用できるかが問われる(「教師の発問」欄)。その結果、適用可能な原則は複数あり、身体的・言語的対決から人々を守る原則として非暴力主義の原則が理想的であること、ただしこれは最も実現困難であることを学習者は理解する(「歴史理解の内容」欄)。そして、日常的な対立を非暴力主義で解決する方法を明らかにするためには、ガンジー、キング牧師、マンデラが非暴力主義を実現させた要因を解明することが必要であることを知る(「認識過程」欄)。こうして、3人の非暴力主義による社会改革が検討課題となり、中心的問題「なぜ非暴力主義が実現できたのか」(「教師の発問」欄)という問いの下に、3人の行為と社会改革の出来事との関係が検討されることになる(この段階では出来事と時代の特徴との関係については検討対象になっていない)。

パート3では、表5に示すようなA～Rの18個の資料が配付され、生徒はこれらを通読して非暴力主義による社会改革実現の要素を一次的に推測する。教師はその際に、学習者が考えやすく



表5 単元で利用される資料

記号	資料名	執筆者・作成者	媒体・出典
A	1919年3月のインド、マドラス	ガンジー	自伝の抜粋
B	1955年12月のアラバマ州モンゴメリー	キング	自伝の抜粋
C	1990年3月の南アフリカ、ケープタウン	マンデラ	自伝の抜粋
D	植民地総督アーウィン卿へのガンジーの手紙 (1930年3月のインド、サバーマチ)	ガンジー	手紙
E	ジョージア州アトランタ（1960年10月）	キング	自伝の抜粋、カウンター での座り込みの写真
F	南アフリカ、ポートエリザベス（1952年5月）	マンデラ	自伝の抜粋
G	インド、ボンベイの北150マイル、ドハラサナ塩 の行進（1930年5月）	ガンジー	雑誌の記事の抜粋 塩の行進の写真
H	アラバマ州バーミングハム（1963年4月）	キング	自伝の抜粋
I	南アフリカ、ヨハネスバーグ（1952年4月）	マンデラ	自伝の抜粋
J	南アフリカ、ヨハネスバーグ（1908年1月）	ガンジー	回想記の抜粋
K	アラバマ州モンゴメリー（1956年3月）	キング	自伝の抜粋
L	南アフリカ、リヴォニア（1964年6月）	マンデラ	自伝の抜粋、刑務所内の マンデラの写真
M	新聞の重要性	ガンジー	ガンジーのメモ 彼の写真
N	「雑誌タイムの後で…」	キング	自伝の抜粋 雑誌『タイム』の表紙
O	「私は秘密裏に旅をした…」	マンデラ	自伝の抜粋
P	ライオンのしっぽに塩を振りかける	風刺漫画家ギャレット	風刺漫画
Q	ワシントンへの行進	AFL-CIO(米国労働総同盟－ 産業別組合会議)	バッジのメッセージ
R	「そして勝利者は…」	風刺漫画家ルリー	風刺漫画

(Brady &amp; Roden, 2005b より筆者作成)

なるように、A～Rの各資料からどのような要因が抽出できるかを推測させ、要因ごとに資料を分類させる。推測される要因は、①経済的圧力、②基本的人権（自由・平等）保障への要求、③規律の維持、④刑務所への収監の積極的受容、⑤新聞の活用、⑥敵との和解、の6つである（「歴史理解の内容」欄）。次に学習者は、ガンジー、キング牧師、マンデラが①～⑥の要因を論拠として判断し、さまざまな行為を行った結果、非暴力主義による社会改革という出来事を作り出したことを理解する（「認識過程」欄）。パート3の最後では、先述した①～⑥の6つの要因の中のどれが非暴力主義の実現に不可欠な要素であったのかが問われる（「教師の発問」欄）。これに対して学習者は、3人の歴史的人物のおかれた社会的状況や具体的な目標は異なるので、実現に不可欠な要素はすぐには特定できないことを知る。そこで次のパート4では、推測した6つの要因を分析指標にして、学級での討論をとおして教師の発問に対する答えを追求していくことになる。

パート4は6つのサブパートに分かれており、それぞれのサブパートでは推測した①から⑥の6つの要因が順に検討される。

4-1では、非暴力主義による社会改革の要因①「経済的圧力」の妥当性を検討する。まず3人の歴史的人物の行為、すなわちストライキ（ガンジー）、バスボイコット（キング牧師）、経済制裁の支援（マンデラ）についてそれぞれ必要性・目的・効果・具体的内容が問われる（「教師の発問」欄）。そして生徒は、文書A（ガンジーの自伝）、B（キング牧師の自伝）、C（マンデラの自伝）を読んでガンジー、キング牧師、マンデラの行為が権力側に多大な経済的損失を与え、非暴力による自由・平等実現の要因になったことを知る（「歴史理解の内容」欄）。そして3人は権力側に損失を与え、大衆運動を組織する行為によって社会改革という出来事を作り出したことを理解する（「認識過程」欄）。

次の4-2では、非暴力主義による社会改革成功の要因②である「基本的人権（自由・平等）保障への要求」の妥当性が検討される。まず、教師の発問として、「非暴力による社会改革は基本的人権（自由・平等）保障を要求することによって実現したのか」が問われる。そして3人の人物が行った権力への抗議方法として、市民的不服従の運動（権力による命令・法律に従うことを非暴力によって拒否する運動）について、文書D（ガンジーの手紙）、E（キング牧師の写真）、F（マンデラの自伝の抜粋）を読み、それぞれの事例を検討していく。そして市民的不服従の考えをなぜ採用したのか、具体的にどのような行動をし、どのような結果を得たのかを考える（「歴史理解の内容」欄）。その結果、3人の人物は従来の抵抗方法（権力側の暴力の不当性を批判する方法）を転換したこと、そして権力に対する抵抗運動は基本的人権（自由・平等）の保障を求めるためのものであり、市民としての権利を要求する正当なものであるという主張のもとで社会改革を行っていったことを理解する（「認識過程」欄）。

さらに4-3では、非暴力主義による社会改革の成功要因③として「規律の維持」が検討される。まず、「非暴力主義の抵抗運動は規律のとれたものであったが、果たしてこの規律の維持こそが社会改革成功の要因となったのか」が問われる（「教師の発問」欄）。学習者は文書G（ガンジーの「塩の行進」の記事）、H（キング牧師の自伝）、I（マンデラの自伝）を読み、3人の指導者がどのようにして抵抗運動の参加者に規律の維持を浸透させていったか、なぜ規律の維持が不可欠だったかを考える。そして、抵抗運動に規律の維持が要求されたのは、運動の正当性を示すためであり、このことによって抵抗運動の支持者が増え、運動がめざましく拡大していったことを知る（「歴史理解の内容」欄）。さらに、3人の指導者は、非暴力主義による運動に規律を持たせると、主張の正当性や一貫性が際立ち、権力への抗議がより効果的に行えるという判断に基づいて行為を行い、社会改革という出来事を作り出していったことを理解する（「認識過程」欄）。

4-4では、非暴力主義による社会改革の成功要因④として、「刑務所への収監の積極的受容」の妥当性が検討される。まず、「非暴力主義による社会改革が成功したのは、運動の指導者や参加者が刑務所に収監されることを積極的に受容したからなのか」が問われる（「教師の発問」欄）。

学習者は文書 J（ガンジーの回想記）、K（キング牧師の自伝）、L（マンデラの刑務所での写真）を読み、3人の指導者は抵抗運動の正当性を訴えるには、権力側の不当な行為（刑務所への収監）を非暴力で受け入れ進んで収監される意思を示すことが効果的であると考えてそれを実行し、運動参加者もそれにならって積極的に刑務所に収監されたことを知る（「歴史理解の内容」欄）。その結果、歴史的人物は、不当な行為（刑務所への収監）を積極的に受け入れることでより多くの人々に運動を知ってもらえば、逆に抵抗運動の正当性が際立つという判断に基づいて行為を行い、出来事を作り出していったことを理解する（「認識過程」欄）。

4-5では、非暴力主義による社会改革成功の要因⑤として「新聞の活用」の妥当性が検討される。まず、「非暴力による社会改革が成功したのは新聞の活用によるものか」が問われる。学習者は文書 M（ガンジーのメモ）、N（雑誌タイムの表紙）、O（マンデラの自伝）を読み、ガンジー、キング牧師、マンデラがなぜ、そしてどの様に新聞を活用し、それがどのような効果を生んだのかを知る（「歴史理解の内容」欄）。その結果、3人はメディアの効果を利用して自らの主張を公開しようという判断のもと、人々や権力に働きかけるという行為を行って出来事を作り出していることを理解する（「認識過程」欄）。

最後の4-6では、要因⑥「敵との和解」の妥当性が検討される。まず、「非暴力主義による社会改革が成功した要因は敵との和解があったからだと言えるか」が問われる（「教師の発問」欄）。学習者は文書 P（風刺漫画）、Q（ワシントン大行進のメッセージ）、R（風刺漫画）を読み、3人の指導者がどのような目的で、どの様に権力側と和解したのか、和解したことがどの様に彼らの言動に表れているかを知る。また、ガンジーの非暴力による自由・平等の実現という考え方は、後の世代であるキング牧師、マンデラに引き継がれて発展したことも知る（「歴史理解の内容」欄）。そして、3人は普遍的な原理（自由や平等）を根拠に判断して行為を行い、出来事を作り出していったこと、さらに自由・平等の実現はその後何人もの指導者に受け継がれていき、時間的・空間的に拡大していったことを理解する（「認識過程」欄）。

以上がパート4の概要である。

最後のパート5では、これまで学習したことを総合して非暴力主義による社会改革運動についての分析的小論文を書く。この場合学習者は、教師からの2つの問い、つまり「何が非暴力主義による社会改革を実現させたのか」、「我々の生活の中の対立は非暴力主義によってどの様に解決できるか」に答える形で小論文を書いていく（「教師の発問」欄）。この小論文を書くことで生徒は、ガンジー・キング・マンデラによる非暴力主義による社会改革は、さまざまな条件（前述の要因①～⑥）に支えられて成功したものであり、それは現在も継承され発展していることを再確認する（「歴史理解の内容」欄）。そして最終的には、非暴力主義による社会改革という出来事は歴史的人物の判断・行為によって作られたものであり、この方法は現在の社会にある様々な対立の解決にも利用できるということを理解する（「認識過程」欄）。

以上、表4の横軸の3つの欄（「教師の発問」「歴史理解の内容」「認識過程」）に沿って各パー

トの概要を説明した。

人物の行為と出来事の間を関係理解する上で最も重要なことは、発問に対して学習者が自分で考え、答えを見つけることである。したがって発問が理解の出発点となる。この発問を出発点として学習者は答えを出していくわけであるが、前述の各パートのうちパート3とパート4においては、学習者が理解を深めていく過程（表4の横軸）には、ある一定の「推論の型」があることが明らかになってきた。

この「推論の型」は、特定の「背景や状況」のもとで行われた判断や行為の背後にあるものを学習者が推測する基準となるものである。学習者はまず、歴史上の人物がこの基準を用いて「判断」「行為」し、その結果「出来事」が作り出されたということを理解する。次に学習者は、この理解を内面化し、「主張」（～という背景から～を基準として～と判断し～という行為を行い、その結果～という出来事が作られたと解釈すべきである）として持つようになる。このように、人

●単元「非暴力主義」の中の「人物の行為の批判的理解モデル」

①論題：②背景・状況→③判断→④行為→⑤結果

図1 人物の行為の解釈モデル〈単線的構造〉

●単元「リンカーンと奴隷解放」の中の「人物の行為の理解」

①論題：	「黒人への公民権付与に関する賛否」
②背景や状況	<ul style="list-style-type: none"> <li>・解放奴隷への虐待事件の頻発と黒人保護の必要性</li> <li>・急進的奴隷解放論者からの非難と圧迫</li> </ul>
③判断	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 奴隷制完全廃止に賛成</li> <li>b. 奴隷解放に強く賛成</li> <li>c. 黒人への公民権付与に賛成</li> </ul>
④行為	<ul style="list-style-type: none"> <li>・南北戦争の目的を自由平等の実現へと変更する。</li> <li>・全国規模の奴隷制廃止を表明する。</li> <li>・憲法修正第13条の制定を提案する。</li> </ul>
⑤結果 (出来事)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第二期大統領就任</li> <li>・リンカーン暗殺</li> <li>・憲法修正第13条公布</li> <li>・全国規模の奴隷解放</li> <li>(・公民権法制定)</li> </ul>

図2 リンカーンの行為の理解構造〈単線的構造〉（筆者作成）

## ●単元「非暴力主義」の中の「人物の行為の批判的解釈モデル」

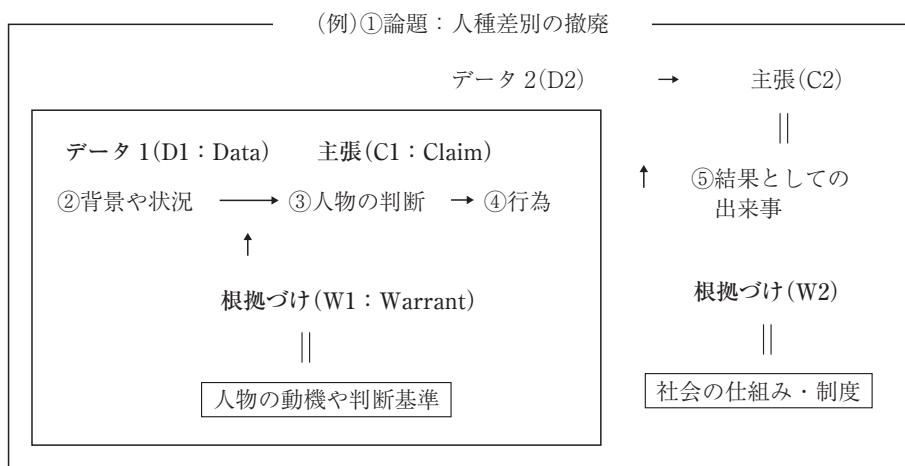


図3 人物の行為の批判的解釈モデル〈複合的構造〉（筆者作成）

物の行為と出来事の間を解釈する際に使われる理解の枠組みを、本稿では「行為の批判的解釈モデル」と呼ぶことにする。ここでいう「批判的」とは、人物の行為や出来事を理解する際に、データ、根拠づけ、主張の3つの要素を用いて推理し、理解を構築することである。そして、本稿で用いる「行為の批判的解釈モデル」は、人物の行為と出来事との関係を3つの要素（データ、根拠づけ、主張）を用いて因果関係の構造を持つものとして推理、解釈する、基本的・一般的な形である。このような推論の型は哲学者トゥールミンによって考案されたものでトゥールミン図式と呼ばれる<sup>注9)</sup>。

単元「非暴力主義：ガンジー・キング・マンデラ」の分析をとおして明らかにした「行為の批判的解釈モデル」の要素は、①論題、②背景や状況、③人物の判断、④人物の行為、⑤結果としての出来事、である。そして学習者は、②③④⑤を因果関係的に理解することによって、人物の動機や判断の基準となる考え方を知る。その結果、学習者は人物の行為と出来事の間を理解できるようになっていた。これは、因果関係的という点では、図1と図2の人物学習単元「リンカーンと奴隷解放」で用いた「人物の行為解釈モデル」と同様であるが、②～⑤の理解の構造は異なっている。単元「リンカーンと奴隷解放」で用いた「行為解釈モデル」においては、②～⑤の理解は単線的なものであった（図1参照）。しかし、単元「非暴力主義：ガンジー・キング・マンデラ」の分析で明らかになった「行為の批判的解釈モデル」では、図3に示すように②～⑤の理解が複合的な構造になっている。複合的な構造とは、データをもとに根拠に基づいて理解することである。

図3に示した「行為の批判的解釈モデル」は内側の囲みと外側の囲みから成っている。まず内側の囲みから説明する。内側の囲みは人物の行為の解釈の過程であり、出来事の解釈ではこの部



分が中心となる。その内容は「歴史上の人物は、①論題（例えば人種差別の撤廃という目的）に対して、～という背景や状況（②）から、～を根拠として～という判断をし（③）、～という行為を行った（④）。」というものである。「行為の批判的解釈モデル」においては、論題（①）は単なるひとつの要素ではなく解釈の中心に据えられるものであり、論題（①）を中心に②③④が組み立てられる。「行為の批判的解釈モデル」では背景や状況（②）から人物の判断（③）を導き出す際に根拠が厳密に検討される。この根拠となるのは歴史上の人物の動機や判断基準である。

これら①～⑤の構造を、学習者や文書の執筆者の立場から説明すると次のようになる。「背景や状況（②）という客観的データ（D：Data）に基づき、人物の動機や判断基準（根拠づけ：W：Warrant）から考えると、歴史上の人物は～と判断し（③）、～という行為（④）をしたと解釈すべきである」。これは人物の行為について学習者や文書の執筆者が行った解釈を、他の人に対して主張する（C：Claim）構造になっており、議論の構造を持ったものであるといえる。なぜなら、議論とは論題についてデータ（D）に基づき根拠づけ（W）のなされた主張（C）を行うものだからである。本稿では、学習者や文書の執筆者が自らの解釈を「～と解釈すべきである」と他の人に主張することを「解釈が主張としての構造を持つ」と表現する。以上が内側の囲み（人物の行為の解釈）の内容である。

次に外側の囲みについて説明する。内側の囲みは「人物の行為の解釈」であったが、外側の囲みは「行為と出来事の関係」を考えさせるものである。内側の囲み（人物の行為の解釈）が「行為の批判的解釈モデル」の中心であったのに対して、外側の囲みは行為の解釈に付随するものである。その内容は、「人物の行為（④）がもとになり、結果として～という出来事（⑤）が起こった」というものである。注意すべきことは、ここでも議論の構造が見られることである。人物の行為の解釈（内側の囲み）が新たなデータ（D）となり、「このデータ（内側の囲み）をもとに、～という社会の仕組み・制度を根拠（W）として～という出来事が起こったと解釈すべきである」という主張（C）が学習者や文書の執筆者によって作り出される。つまり「行為の批判的解釈モデル」においては、データ（D）と根拠（W）、それに基づく主張（C）という議論の過程が繰り返されるのである。このモデルを使って学習者は歴史上の人物の行為、そして行為と出来事の間関係を理解していく。

以上の説明を、トゥールミン図式を用いて具体例に当てはめると図4のようになる。取り上げた事例は、パート4-1で学習する、非暴力主義の実現のためにガンジーがとった経済的圧力の要因（方法）を検討する場面である。

表4と図3の「行為の批判的解釈モデル」を3つの観点（学習の過程、歴史理解の内容、教材と教育内容との関係）から考察すると、本単元の内容構成について以下のような3つの原理を導き出すことができる。

#### 内容構成原理1 「行為の批判的解釈モデル」による出来事理解

第一の原理は、「学習の過程」の観点でみると、前述した「行為の批判的解釈モデル」を使っ

## ①論題：非暴力主義による社会改革成功の要因は経済的圧力であったのか

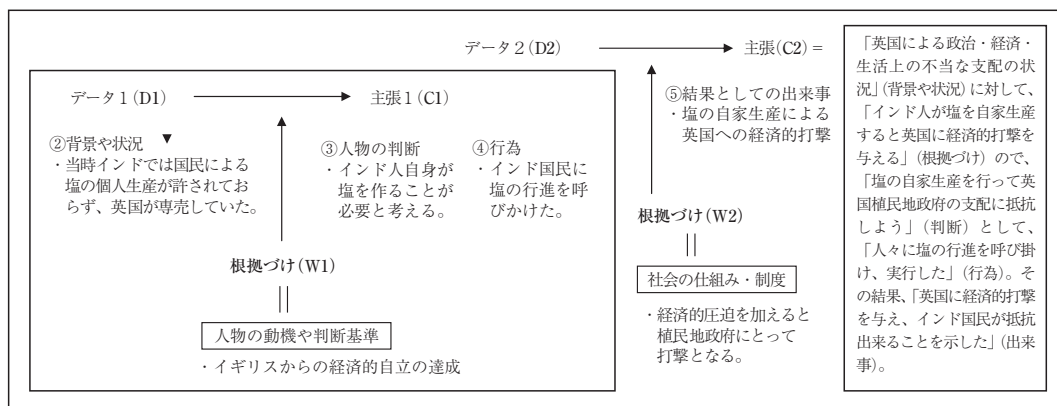


図4 人物の行為の批判的解釈モデル〈複合的構造〉

(筆者作成)

て人物の行為と出来事の間を関係するような内容構成になっているということである。これをパート4-1を例にとって説明すると以下のようになる(図4参照)。

パート4-1では、ガンジー・キング・マンデラの行為と出来事の間を関係が、推測された要因①である「経済的圧力」の視点から検討される。例えばガンジーの場合(表4の4-1を参照)、論題(①)は「非暴力主義による社会改革成功の要因は経済的圧力であったのか」である。

第1段階では、「行為の批判的解釈モデル」の中の②③④を中心として人物の「行為の解釈」が行われる。学習者は当時インドでは国民が塩を自分で生産することは許されておらず英国が専売していた(背景・状況(②):データ1)ということを知る。そしてガンジーはインド人自身が塩を作ることが必要であると考え(判断(③):主張C1)、インド国民に塩の行進を呼びかけた(行為(④))。この場合、背景や状況(②)から人物の判断(③)を導き出す際に根拠づけ(W1)が厳密に検討される。この根拠づけとなるのは歴史上の人物(ガンジー)の動機や判断基準であり、この場合は英国からの経済的自立の達成である。

第2段階は、「行為と出来事の間を関係」を解釈させ、それを学習者が学級で自分の解釈として主張する段階である。まず、第1段階で検討した①～④を新たなデータ(D2)として、結果としての出来事(⑤)が検討される。この際にも第1段階と同様に根拠づけが厳密に検討され、学習者は「経済的圧迫を加えると植民地政府にとって打撃となる」という社会の仕組み・制度が根拠づけ(W2)となることに気づく。そして、①～④の結果、塩の自家生産による英国への経済的打撃という出来事(⑤)が作り出されたことを理解する。この理解を学習者は、自分の解釈として学級で主張(C2)することになる。その主張の内容は例えば次のようになる。

「英国による政治・経済・生活上の不当な支配の状況」(背景や状況)に対して、「インド人が塩を自家生産するとイギリスに経済的打撃を与える」(根拠づけ) ので、「塩の自家生産を行って英

国植民地政府の支配に抵抗しよう」（判断）として、「人々に塩の行進を呼び掛け、実行した」（行為）。その結果、「英国に経済的打撃を与え、インド国民が抵抗できることを示した」（出来事）。

このように解釈すべきであると学習者は主張して、学級で発表するのである。

以上のように、２段階で「行為の批判的解釈モデル」を用いて、人物の行為と出来事の間係を理解するような内容構成になっている。

## 内容構成原理２ 自由・平等を求める運動の成功要因の発展的理解

第二の内容構成原理は、「歴史理解の内容」の観点からみると、３人の運動の成功要因を理解するために、運動の正当性を訴える方法がどの様に発展したかを分析的に理解させ、その上で運動の成功要因を発展的に理解させるような内容構成になっているということである。この原理は特にパート４で働く原理であるため、パート４を例にとって説明する。

ガンジー、キング、マンデラの非暴力主義に基づいた自由・平等実現の運動が成功した要因は、前掲の表４のパート４で示した①（経済的圧力）～⑥（敵との和解）であった。これらの要因はガンジー・キング・マンデラにとっては運動の正当性を訴える手段である。学習者は発問に答えていく中で、３人の人物がどのような方法をどの様に用いたのかについて①（経済的圧力）から順に時期を追って、ガンジー、キング、マンデラと検討していくのである。この分析の過程で、学習者は①から⑥までの要因について個々に理解することはもちろんであるが、それにとどまらず、３人の人物を一体としてとらえると正当性を訴える方法の種類と質的レベルが発展していることを理解する。これを示したのが表６である。そして正当性を訴える方法（運動成功の要因）は、時と共に発展し、その流れが時代の特徴を形作っていることを理解することができるように

表６ 人物による主張の正当化的方法的発展（パート４）

サブパート	訴えかけ	空間的拡大	人物による主張の正当化の方法		訴える相手
４－１	間接的な訴えかけ ↓ 直接的な訴えかけ	地域（二〇世紀初頭） ↓ 世界（現在）	行為、手紙	塩の行進 バスボイコット	敵対者（植民地政府、州政府、政府）
４－２			行為	製塩運動 ランチカウンターの座り込み	敵対者（植民地政府、州政府、政府）
４－３			規律ある行為	塩税拒否運動 公民権要求行進	敵対者（植民地政府、政府） 国民
４－４			行為、手紙	刑務所への収監	敵対者（植民地政府、政府） 支持者（黒人、国民）
４－５			メディア	新聞の執筆・発行 雑誌記事の執筆	敵対者（植民地政府、政府） 支持者、国民、人々（公衆）
４－６			演説、直接対話、交渉	演説 会談	敵対者 国民、世界の国・人々（公衆）

（筆者作成）

論 題	執筆者の説明				学習者 (理解)	
	背景や状況	判断	+	行為	出来事 (結果)	歴史理解
非暴力主義を 実現させた原 因は何か。	インド：植民地主義の存在 米国：人種差別の存在 南ア：人種差別の存在	○目ざした判断 ガンジー：英国による 社会的経済的差別撤廃 キング：黒人差別撤廃 マンデラ：人種差別撤廃を 進める	→	ガンジー：塩の行進や断食 キング：バスボイコットや 食堂での居座り マンデラ：制裁を盾に政府 に人種差別撤廃を迫る	20世紀には3つの国で、3つの条件下 (暴力の突発的発生可能性なし、植民地 下での法による統治への信頼、カリスマ 的人物の存在) で非暴力主義による社会 改革が実現。	非暴力主義による社会改革 は、自由・平等を求める人物 の行為やその結果としての出 来事によって実現されてきた のではない。
論 題	背景や状況	論 議	→	判断+行為 論 証	出来事 (結果)	歴史理解
生活の中で生 じる対立の解 決方法	対立が起こる場合とは ①可能なのに自分が譲らない ②相手が自分の権利を暴力的 に奪う③相手が可能なのに譲 らない	対立解決の7原則 2) 報復せず耐える 4) 人から受けたい 行為を他の人に行う、 7) 冷静な解決	→	2) の原則を中核とした非 暴力主義による対立解決は 理想的であるが実現は難し い。		非暴力による対立解決は実現 困難だが、その解決方法は歴 史的人物の行為と出来事の関 係の解明で明らかになる。
論 題	背景や状況	論 議	→	判断+行為 論 証	出来事 (結果)	歴史理解
非暴力による 社会改革実現 に不可欠な要 素	資料A～Eにあるガンジー、 キング、マンデラの判断、風 刺漫画中の人物の行為や出来 事についての作者の主張	①経済的圧力 ②道徳的要求 ③規律の維持 ④収監の積極的受容 ⑤新聞の活用 ⑥敵との和解	→	非暴力による社会改革は① ～⑥に基づく人物の行為の ため。しかし不可欠な要因 は不明	社会改革は、ガンジー、キング、マンデ ラの非暴力による行為で生じた出来事に より実現。その不可欠な要因の特定には さらなる検討が必要。	人物は社会的政治的状況下で 一定の考え方を論拠に判断・ 行為として出来事を作り出した ことを理解する。
過去の非暴力 主義実現の要 因は何だった か	A (ガ) 英国による政治・経 済・国民生活の支配 B (キ) 米南部での過酷な 黒人差別 C (マ) 南アでのアパルトヘ イト政策 (有色人種への絶対 的差別)	(ガ) 同盟休業は支配 者への経済的・心理的 打撃となる。 (キ) バスボイコットは白 人への効果的抗議行動とさ れた。 (マ) 白人は経済的打撃を 受け、大統領は変革を迫ら れた。	→	(ガ) 同盟休業は国民の抵 抗力を証明した。 (キ) バスボイコットは白 人への効果的抗議行動とさ れた。 (マ) 白人は経済的打撃を 受け、大統領は変革を迫ら れた。	(ガ) 同盟休業成功後、英国による弾圧 で運動は中止。 (キ) バスボイコットは大衆の組織化に 意義があった。 (マ) 制裁による変革で、国民統合政府 が樹立。 ●3人はボイコットによる組織的大衆運 動を行った。	人物は、経済的圧力で権力の 権威を傷つけて大衆運動を組 織しようとして判断・行為として出 来事を作り出したことを理解 する。
非暴力による 社会改革実現 に不可欠な要 素	D (ガ) 英国による製造の独 占 E (キ) 人種隔離システムの 存在 F (マ) アパルトヘイトの差 別的な法の存在	(ガ) 政府の独占阻止 は権力の否定となる (キ) ソローの市民的 不服従思想 (マ) 非暴力の道徳的 卓越性としての市民的 不服従の考え方。	→	(ガ) 英国に反抗す るために国民に製造運動を 呼びかけた ・キングは人種隔離に抗議 する怒りを呼びかけた ・マンデラは暴力運動失敗 の教訓から市民的不服従へ 転換した。	・製造運動で英国の威信は失墜した。 ・キングの非暴力の異議申し立てはメ ディアにより全国に知られた。 ・マンデラは非暴力運動へ転換した。 ●3人は市民的不服従と非暴力で社会改 革を進めた。	・人物は、市民的不服従の考 え方を論拠にして権力に抵抗 しようとして判断し、行為を行っ て出来事を作り出し出しているこ とを理解する。

C	規律の維持か	G (ガ) 英国によるガンジーの逮捕と根絶。 H (ヘ) 非暴力主義運動の若者への報復的暴行と射殺。 I (アイ) 憲法によるアパルトヘイトの徹底。頻繁な威嚇や投獄。	(ガ) 塩拒否は権力否定の主張となる。 (キ) 正当性が強力な武器・非暴力徹底には心理的・肉体的準備が必要。 (マ) 非暴力で抵抗するに必要、徹底した規律が必要。	(ガ) 規律・統制のある非暴力主義の塩拒否運動は人々の抵抗により強力・広範にした。 (キ) 人種の中傷や殴打防止訓練の実施で報復を避けた。 (マ) マンデラは非暴力主義を支えたし、徹底して規律を求める。	(カ) 塩拒否運動は英国への徹底反抗を生んだ。 (キ) 統制された無抵抗運動は人種差別法廃止へと結実。 (マ) 憲法への市民的不服従活動は徹底した非暴力。 ●規律ある非暴力無抵抗運動は正当性を増やし、敵対者の攻撃を防ぎ、支持者を増やして組織化の運動を拡大。	=	人物は、行為や運動に規律をもたせて主張の正当性・一貫性を際立たせ、権力への抗議をより効果的にしようとする判断して行為を行い、出来事を作り出していることを理解する。
D	収監の積極的受容か	J (ジェ) ガンジーの南アでの収監。インドでの度々重なる逮捕・収監。 K (ケー) キングは裁判で罰金刑と懲役刑の選択を求められた。 L (エル) マンデラは見せしめのために裁判で極刑を受けることが予想されていた。	(ガ) 重い刑の受容は強力な異議申し立てとなり、収監の積極的受容は支持者の志気を高める。 (キ) 不当な判決では重刑を受容する方が、正当性が高まる。 (マ) 上告は道徳的大義を傷つける。	+ (ガ) ガンジーは塩の行進時に進んで収監された。 (キ) キングは罰金刑より懲役刑を選んだ。 (マ) マンデラは、殉教者となることが大義に貢献することで極刑の受容を告げていた。	+ (ガ) ガンジーの収監後、刑務所は政治犯であふれた。 (キ) パスポートは多数が参加し逮捕収監を誇りとした。 (マ) マンデラのために英国で抗議の祈りがわかれ、運動の正当性が世界に知れ渡った。 ●3人は赦免の不当行為を積極的に受容し、非暴力による自由平等要求の正当性を訴えた。	=	人物は相手の不当行為を積極的に受容・公開して、逆に自己の正当性を際立たせようとして判断して行為を行い、出来事を作り出していることを理解する。
E	新聞の活用か	M (エム) ガンジーは4つ新聞を発行し記事の75%を執筆した。 N (エヌ) キングは「タイム」誌の表紙に選ばれて有名になった。 O (オー) マンデラは新聞社に情報を流し警察の捜査を暴露。刑務所で記者に接触し情報操作すべし効果的働き	(ガ) 新聞記事執筆で考えが発展する。メディアは情報操作すれば多様な効力を発揮。 (キ) 著名な雑誌はヒーローを作る。 (マ) 新聞は情報操作すれば効果的働き	+ (ガ) ガンジーは新聞発行で自製を学び、非暴力不服従を考案。 (キ) マンデラは新聞社に情報を流して警察の捜査を露見させた。刑務所では検閲された新聞を補完し、情報を得た。	+ (ガ) ガンジーは新聞を利用して国民を非暴力主義運動に結束。「バースト」の記事はマンデラと仲間の釈放を政府に要求し、議論を活発にした。 (キ) 3人はメディアを利用し、自分たちの主張を広く知らせて非暴力による自由・平等の運動を推進	=	人物は、メディアの効果を利用して自分の主張や行為を公開し、権力の人々に働きかけるといいう行為をし、出来事を作り出すことを理解する。
F	敵との和解か	P (ペイ) ガンジーは英国を敵とは考えず、また自分は敗北者であると考えた。 Q (キュー) キングはワシントン大行進で「私には夢がある」をスピーチした。 R (アール) デクラーク大統領は譲歩し白人が収束を認め、黒人の多数者集団へと権力を委譲。	(ガ) 独立は自由平等を保障する国家の樹立で達成可能。 (キ) 黒人の公民権へからすべての人の権利への拡大により運動は普遍的レベルに高まる。 (マ) 民の改革は正副者・被圧制者双方が自由になること。	+ (ガ) ガンジーは個人の自由を保障し、宗教的に統合された国家建設をめざした。 (キ) キングのスピーチは公民権運動を国民的レベルに高めた。 (マ) マンデラは大統領となり、多人種共生社会の形成をめざした。	+ (ガ) ガンジーは自由・平等国家未建設のまま殺されたが、独立の父と呼ばれるを得。 (キ) キングのスピーチは人々の支持を得、公民権立法が成立。 (マ) 人種差別法撤廃と新政府樹立で、マンデラ大統領は多人種共生社会建設を開き継がれた。	=	人物は、自由平等の普通の原理を根拠に判断・行為をし、出来事を作り出すことを理解する。(普通の原理を論拠とした正当性の主張：対国民、対世界市民) ・非暴力による自由平等実現は、時間的継続や空間的拡大により発展することを理解する。
		学習者(主張=理解)		時代像		歴史理解	
		出来事(複数)	→	→	→	→	→
		非暴力の社会改革は、ガンジー、キング、マンデラによって、規律ある大衆組織運動・市民的不服従等で行われた。	→	20世紀は、自由・平等という普遍的原理を実現をめざし、非暴力主義運動によって社会改革が行われた時代であり、その動きは現在も継続・発展している。	=	・非暴力による社会改革は、人物の判断・行為によって実現し、自由平等の普通の原理実現をめざして時間の、空間的に発展していることを理解する。 ・我々も生活の中で非暴力によって対立が解決できることを理解する。	



表7 パート4における成功要因の理解の発展（パート4）

サブパート	始めの要因理解	深められた要因理解
4-1	①経済的圧力	→ 大衆を組織して支配者に経済的打撃を与え、その権威を否定した。
4-2	②道徳的要求	→ 市民的不服従の原理に基づいて正当性を示した。
4-3	③規律の維持	→ 非暴力不服従行為によって正当性を主張した。
4-4	④刑務所への収監の積極的受容	→ 非妥協的行為によって正当性を主張した（敵対者の不当性を暴いた）。
4-5	⑤新聞の活用	→ メディアを利用して正当性を広く主張した。
4-6	⑥敵との和解	→ 敵を攻撃するのではなく、歩み寄って共に自由・平等をめざし、自分たちの主張が一般に認められるようにした。過去の人物の主張の正当性を継承し、主張を地獄的なものから世界的なものへ発展させた。

（筆者作成）

なる。この要因理解の発展をまとめると表7のようになる。討論の過程では、時代的背景や社会的状況、ガンジーが行った行為についての情報の追加、資料Aからガンジーの判断や行為の読み取りが行われ、学習者同士の批判によって論拠や主張全体の構成の妥当性が検討されていく。その結果、当初の論拠であった「経済的打撃」は新たな2つの本質的な論拠を生み出す。新たな2つの論拠とは、経済的支配から派生する植民地政府の「権力の否定」と、人々の同盟休業への参加に見られるような「大衆組織の可能性」である。つまり、「経済的支配への打撃は権力の否定につながる」ことや、「同盟休業は大衆組織を必要とするとともに、その経験は新たな大衆組織の可能性を作り出す」という2つの本質的な論拠が生み出されるのである。

4-2から4-6においても、同様に②道徳的要求、③規律の維持、④刑務所への収監の積極的受容、⑤新聞の活用、⑥敵との和解、などの論拠や、これらを基にした主張が批判的に検討される。そして表7に示すように、「市民的不服従原理による正当性の主張」（4-2）、「非暴力非服従行為による正当性の主張」（4-3）、「非妥協的行為による正当性の主張」（4-4）、「メディアを利用した正当性の主張」（4-5）、「自由・平等などの普遍的原理実現の主張」（4-6）などが新たな論拠として作られていく。そして、歴史的人物はこれらを論拠として判断や行為を行い、出来事を作り出していったことを理解する。

パート4における学習の流れを時系列で見ると（表7参照）、6つのサブパートは、前のサブパートで理解した論拠が次のサブパートに取り込まれ、新しい主張が徐々に構築されていく構成になっている。例えば、4-2で新しく論拠とされる「市民的不服従の原理」の概念は「弊害を生むシステムや悪法に従う必要がない」というものであり、前の4-1で学習した植民地政府によるインド国民の塩の製造禁止や塩の販売統制、塩税といった邪悪なシステム（法）に対する経済的抗議行動は「市民的不服従」概念の外延を形作っていく。さらに、次の4-3の規律のとれた

非暴力不服従による正当性の主張についての理解は、市民的不服従の理解を基にして作られていく。また学習者は、サブパート4-4における刑務所への収監の積極的受容による正当性の主張は、非暴力不服従による運動の行き詰まりや停滞、あるいは権力による反動的行為を克服する新たな方法として、ガンジー・キング・マンデラの3人の歴史的人物によって批判的に考え出されたものであるということを理解する。次の4-5では、前のサブパートで理解した刑務所への収監の積極的受容による正当性の主張（権力の不当性に対抗する主張）が、メディアをとおした一般の人々への積極的訴えによってより強力な主張へと発展したということを理解するようになっている。そして最後のサブパート4-6では、正当性の主張の論拠を、植民地支配下での差別や人種差別の撤廃という個別の目標から、一般的目標（自由・平等の実現といった普遍的原理の実現）へと拡大する。そして、特定の国民や人種にとどまらず、国民全体や世界の人々の共通の問題の解決を目ざす出来事として理解するようになっている。また、3人の歴史的人物の非暴力主義による社会改革は、時代を追って時間的に継承されるとともに、アジア→米国→アフリカへと空間的にも拡大しながら発展していったということが理解されるようになっている（表8を参照）。

### 内容構成原理3 行為と出来事の動的理解

第三の内容構成原理は、「教材と教育内容との関係」の観点からみると、3人の人物の行為と出来事（非暴力主義による自由・平等の実現）の関係を、学習者が一連の流れとして動的に理解できるように内容構成になっているということである。この原理は主にパート4で働く原理である。まずガンジーがインドで非暴力の独立運動を始め（1900年代初頭）、ガンジーに影響を受けたキング牧師がアメリカで非暴力の人種差別撤廃運動を起こし（1950年代後半）、キング牧師の影響を受けたマンデラが南アフリカで非暴力によるアパルトヘイト廃止運動を始めた（1960年代前半）。パート4では、非暴力による自由・平等実現が成功した要因を①～⑥（表7参照）と検討する際に、要因ごとに3人の人物を ガンジー→キング→マンデラ と時代順に比較・検討して理解する。そしてこの時系列での比較検討を総合することで、非暴力主義による社会改革は方法として最初から明確なものとして確立していたものではなく、3人の歴史的人物が時々の背景や状況に応じて論拠を変化させ、それに基づいて判断し行為を変化させていくことで出来事が順次作り出されていったことを理解する。そして時間的継続（人物から人物への時を経た継承）と空間的拡大（対象や活動の舞台となる国・地域の拡大）をともなう運動が発展していくことを理解する。つまり、3人の行為と出来事は個々ばらばらに存在したのではなく、強く影響し合っ一連の流れとして非暴力による自由・平等の実現という出来事が作り出されたという動的な理解が可能になるのである。

以上が本単元の内容構成原理である。第一の原理は「行為の批判的解釈モデル」による出来事理解、第二の原理は自由・平等を求める運動の成功要因の発展的理解、第三の原理は行為と出来事の動的理解であった。

## （2）学習方法原理

前述の（1）では、本単元の内容構成原理について見てきた。ここでは、学習者がどのような方法で学習を深めていくのかという学習方法原理について前掲の図5をもとに考察する。

まず図5の基本的な構造を説明する。図5の縦軸は、内容構成原理の項で示した表4の縦軸と同じく本単元をパート順に示したものである。横軸は、パートごとに異なっているため、それぞれに説明する。

パート1の横軸の項目は左から「論題」、「執筆者の説明」、「学習者（理解）」となっている。これら3つの要素のうち左端の「学習者（理解）」の欄は学習者が理解を構築していく部分であり、これがすなわち学習者の歴史理解である。この学習者の歴史理解は、パート1が最も狭い範囲の理解であり、パートが進むにつれて理解が複合的になり、パート5で最も深い理解となる。パート1のその他の項目である「論題」「背景や状況」は、教師あるいは資料から与えられるものである。「論題」とは取り組むべき課題であり、その右の「執筆者の説明」とは文章を書いた人物が、当該出来事をどの様に説明していたかである。この「執筆者の説明」は4つの要素（背景や状況・判断・行為・出来事）に分けて理解される。パート1では、「論題」と「執筆者の説明（背景や状況・判断・行為・出来事）」は、ガンジー・キング・マンデラの自伝的説明文によってあらかじめ教師から与えられ、学習者はこれをそのまま「歴史理解」として習得する。そしてこの「歴史理解」がすなわち「学習者」の理解である。

パート2からは、横軸の右から2番目に新たに「論題」の項目が加わる。その結果、横軸は左から「論題」「背景や状況」「論拠」「学習者（主張＝理解）」となる。この4つのうち左の3つの項目である「論題」「背景や状況」「論拠」は教師や文書から与えられるものであり、残る右端の「学習者（主張＝理解）」の欄は学習者が自ら構築するものである。つまり、横軸の項目は外からあらかじめ与えられるものと、学習者が自ら構築するものに分けられるということである。学習者が自ら構築するこの「学習者（主張＝理解）」の欄は、3つの要素（「判断＋行為」「出来事」「歴史理解」）から成っている。そして学習者はこれら3つの要素について「行為の批判的解釈モデル」を用いて解釈をすることになる。この「行為の批判的解釈モデル」が用いられるのはパート2以降であり、このモデルが用いられる場合は学習者の解釈は主張となる。つまり学習者は、与えられた「論題」「背景や状況」「論拠」をもとに、「行為の批判的解釈モデル」を使って「論題と背景・状況のもとで、歴史的人物は～と判断して～という行為をし、その結果～という出来事が起こった」と自分なりに解釈する。その後、各学習者は学級内で自分の解釈を発表して「～と解釈すべきである」と主張し、学級内でそれぞれの解釈が批判的に検討されることになる。この、解釈を主張することがすなわち「歴史理解」となる。パート1では「学習者（の理解）」の欄には主張とは書かれていない。なぜなら、パート1ではすべての情報が前提知識として教師から与えられており、前述の「行為の批判的解釈モデル」は用いられないためである。

パート3とパート4も、パート2と同じく横軸の項目は「論題」「背景や状況」「学習者（主張

=理解)」である。ただし、3番目の「学習者（主張＝理解）」の要素の数がパート2よりも1つ多くなる。新たに「判断＋行為」が加わり、「論拠」「判断＋行為」「出来事」「歴史理解」の4つとなっている。つまり、パート2では「論拠」は教師や文書から与えられるものであったのに対し、パート3とパート4では「論拠」が学習者の内面に取り込まれ、「行為の批判的解釈モデル」を用いる際の重要な要素として働くということである。

最後のパート5では、横軸は「学習者（主張＝理解）」のみとなる。なぜなら学習者は、実生活での非暴力主義の実現方法について小論文を自ら執筆するため、教師や文書から与えられる「論題」「背景や状況」はないからである。そして「学習者（主張＝理解）」の欄の要素は「出来事（複数）」「時代像」「歴史理解」となる。つまり、3人の歴史的人物が作り出した「数々の～という出来事が合わさって20世紀という時代（非暴力による社会改革の時代）が形成された」と解釈すべきである」という時代像についてまでも主張がなされ、これが最終的な歴史理解となる。

以上が図5の説明である。以下では、単元全体とこの図の内容から導き出される4つの学習方法原理について述べる。

#### 学習方法原理1 人物と出来事の関係の理解モデルによる出来事理解

第一の原理は、「学習の方法（モデル）」の観点からみると、歴史的人物の行為と出来事の間を理解する際に、学習者が「人物の行為の批判的解釈モデル」を用いるという方法をとっていることである。「人物の行為の批判的解釈モデル」は図5では横軸にあたる。従来の、「行為理解のモデルを用いて歴史的人物の理解を行う歴史学習」（寺尾，2004）に対して、本単元の「人物の行為の批判的解釈モデル」では批判の方法、特に2段階の批判によって学習を進めていく方法をとっている。2段階の批判とは、①文書を批判的に解釈すること（表4のパート1とパート3）、②各学習者が自らの解釈を主張（「～と解釈すべきである」）として提示し、学級内での討論をとおして批判的に検討すること（表4のパート4）である。

①は、学習者が文書の作成者の解釈（「～という背景のもとで～を根拠に、人物は～と判断して～という行為をし、その結果～という出来事が作り出された」）をそのまま自分の解釈として取り込むのではなく、文書から読み取ることのできる作成者の解釈を吟味するということである。吟味するとは、この場合作成者の解釈が妥当か否か、妥当でないとすれば何が問題かを考えることであり、この「文書作成者の解釈を吟味する」過程を経てはじめて、学習者自身の解釈が構築される。これが第1段階の批判（文書の批判的解釈）である。

次に、②の段階では、自分の解釈をグループや学級で発表し、他のメンバーとの討論をとおして批判的に検討する。批判的に検討するとは、各自の解釈は何を論拠にどの様に解釈しており、それが妥当なものかどうか、妥当でないとすれば何が問題かをメンバー間で分析的に考察することである。

この2段階の批判的検討を経た解釈は、2つの種類に分けられる。討論をとおして合意できる解釈と、討論を経てもなお合意できない解釈の2つである。合意できる解釈がグループや学級の

## ①論題：過去の新暴力主義実現の要因は何だったのか

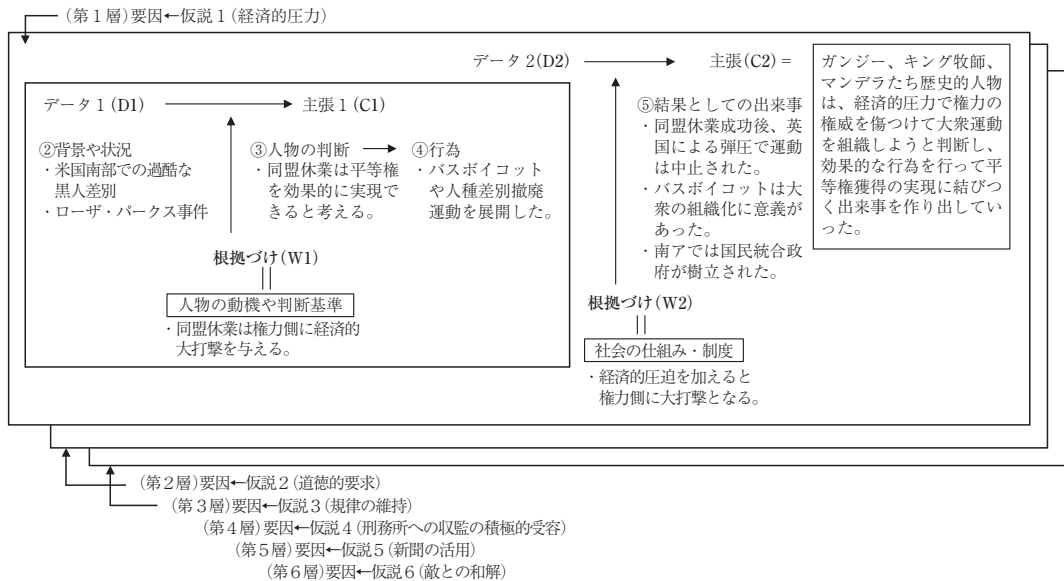


図6 人物の行為の批判的解釈モデル〈複合的構造〉

(筆者作成)

共通の解釈になることは明らかであるが、たとえ合意できない解釈であったとしても捨象されるのではなく、それも解釈のひとつとして学習者に認識される。これが多様な解釈を形成する基礎となるのである。

以上を、パート4-1を例にとって具体的に説明すると次のようになる。

4-1では、まず学習者は文書B（アラバマ州モンゴメリーでの過酷な黒人差別を描いたキング牧師の自伝）を読んで解釈する。このときに行われる文書の解釈が、2段階の批判方法の第1段階（文書の批判的解釈）である。学習者は各自文書を読んで文書の作成者の解釈を読み取る。作成者の解釈は例えば以下になる。キング牧師は、米国南部での過酷な黒人差別とローザ・パークス事件（バスの黒人席への移動拒否による逮捕）という「背景や状況」のもと、同盟休業は経済的打撃を権力側に与えるということを「論拠」として、経済的打撃を権力側に与えれば平等権を効果的に実現できると「判断」し、バスボイコット運動や、行政に対して人種差別撤廃を要求する運動を展開するという「行為」をし、差別の撤廃という「出来事」を作り出した。文書作成者のこの解釈を学習者は吟味し、この解釈が妥当であると判断すればそれを学習者自身の解釈として構成し、あるいは妥当でないと判断すれば理由を考えて自分なりの別の解釈を構築する。

次に第2段階の批判として、各学習者が自分の解釈をグループや学級内で発表し（「～と解釈すべきである」）、解釈が主張として構成される。そして各自の解釈の妥当性がメンバー全員によって検討され、新しい解釈が生まれる。以上のような2段階の批判の過程を経て、人物の行為と出



来事の関係について学習者の間に多様な解釈が可能になるのである。

## 学習方法原理2 主張の構築としての歴史理解

第二の原理は、「学習の内容」の観点からみると、「行為の批判的解釈モデル」が二重に使われる形で歴史的人物の行為と出来事の間を関係理解するような方法をとっているということである。前述の内容構成原理で説明したツールミン図式で示すと図6のような構造になる。

この図の中で第二の原理と深く関係するのは「主張（C 1、C 2）」の部分である。「行為の批判的解釈モデル」が二重に使われるというのは、学習者が2段階にわたってこの「主張」を構成するということである。

第1段階は、図6の内側の囲みの中にある「主張（C 1）」である。ガンジーら歴史的人物は、自由・平等を求める非暴力に基づいた運動が正当であることをさまざまな形で主張し、行為を行った。学習者はまず人物の行為の解釈を行うわけであるが、この解釈は「～という背景・状況②から生じる論題①に対して、歴史的人物は～を論拠として～と判断③し、～自分たちの運動は正当であると主張して～という行為を行った」という内容になる。「歴史的人物は運動の正当性を論拠に基づいて主張した」と解釈することになり、学習者は自由・平等を求める運動の「正当性の主張」という形で人物の行為を解釈する。つまり第1段階では、歴史的人物の主張（C 1）を学習者が構成するのである。

次の第2段階の主張（C 2）とは、第1段階で構築した自分の解釈を新たなデータ（D 2）として、論拠に基づいて出来事⑤を解釈し、その解釈をグループや学級で「～と解釈すべきであると主張」することである。この解釈の内容は「～という状況（D 2）のもとで～という論拠に基づいて結果として～という出来事⑤が起こった」というものであり、学習者は自分の解釈が正当であることを他の学習者に対して論拠を示して主張する。つまり第2段階では、学習者自身が主張（C 2）を構成するのである。

まとめると、2段階の主張の構成は、まず歴史的人物の行った主張を学習者が解釈し、次に学習者自身の解釈の正当性を他の学習者に対して主張するという構造になっている。これは、学習者が人物の主張をいわば「入れ子」として自分自身の主張を構成するという形で、非暴力主義による社会改革の方法を理解できるような学習方法といえる。

そして各学習者は、非暴力主義実現の要因について上記のような二段階の主張構成をグループやクラスの中で行っていくわけであるが、要因の内容として検討されるのは以下の6つである。

①経済的圧力、②道徳的要求、③規律の維持、④収監の積極的受容、⑤新聞の活用、⑥敵との和解、これら6つは図6にあるように仮説1～6として提案、主張されるのである。そしてこの仮説1～6に対応して図6のツールミン図式では、主張構成が第1層～第6層と6つの層から成っている。6つの仮説がパート1～パート4で順次解釈・主張・構成される過程は重層的構造になっており、学習者の解釈・主張はグループや学級での議論をとおしてより深いものとなっていく。このように、重層的なツールミン図式にもとづいて学習内容は学習者同士で吟味され、

人物の行為と出来事の関係の理解、出来事と時代の特色の関係の理解へと拡大、発展していくのである。

学習方法原理3 主張（正当化）の方法の発展過程としての時代像理解

第三の原理は、「学習内容の発展」の観点からみると、人物の行為と出来事の関係の解釈と、それを現代の紛争解決に応用するための手段としてエッセイを執筆するという方法をとっているということである。学習者は人物の行為と出来事の関係の学習の仕上げとしてエッセイを執筆し、

表8 パート4における主張の方法の発展

サブパート	公開	主張表現の中心形態		主張の対象	拡大	
4-1	消極的公開 ↓	行為、手紙	塩の行進 バスボイコット	敵対者（植民地政府、州政府、政府）	20世紀初頭 ↓ 現在	地域 ↓ 世界
4-2		行為	製塩運動 ランチカウンターの座り込み	敵対者（植民地政府、州政府、政府）		
4-3		規律ある行為	塩税拒否運動 公民権要求行進	敵対者（植民地政府、政府） 国民		
4-4	積極的公開	行為、手紙	刑務所への収監	敵対者（植民地政府、政府） 支持者（黒人、国民）		
4-5		メディア	新聞の執筆・発行 雑誌記事の執筆	敵対者（植民地政府、政府） 支持者、国民、人々（公衆）		
4-6		演説、直接対話、交渉	演説 会談	敵対者 国民、世界の国・人々（公衆）		

（筆者作成）

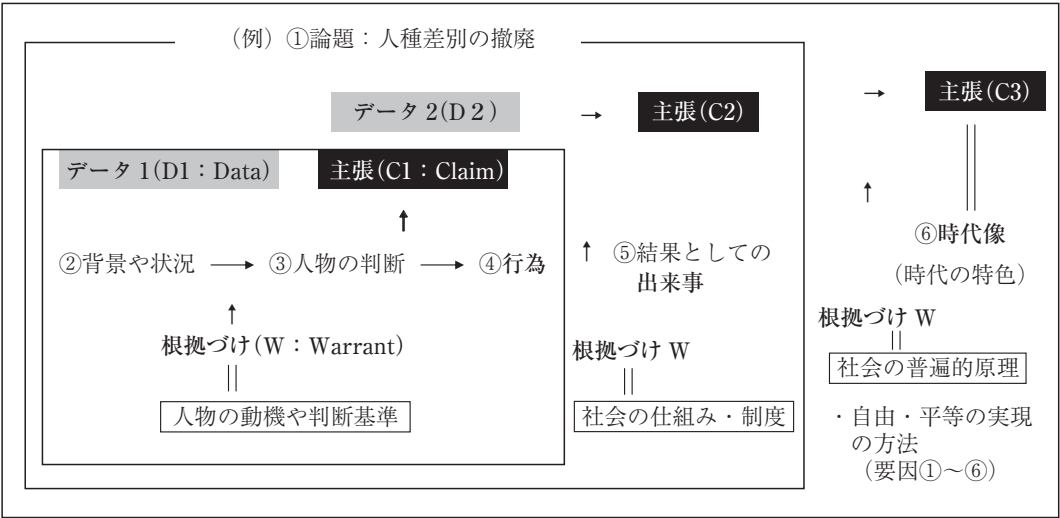


図7 人物の行為の批判的解釈モデル

（筆者作成）

その過程で現在の視点で人物の行為を解釈する。これはパート5で働く原理であるため、パート5の内容に沿って説明する。

パート5では、学習者はパート1からパート4で学習したことをもとに分析的エッセイを書く。これは家庭学習としてなされるものであり、エッセイに書くべき内容は次の2つである。

(1) ガンジー・キング・マンデラは非暴力主義に基づく運動の正当性の主張をどの様に発展させてきたか。

(2) 現在自分の身近にある対立や一般的な対立状況を解決するために、非暴力主義による方法をどの様に応用できるか。

(1)について学習者は、表8に示すように、3人の歴史的人物が非暴力主義による社会改革の正当性の主張を3段階で変化・発展させたことを知る。第1段階は、敵対する対象自体（敵対する権力・社会システム・法）への不参加・非協力という形での正当性の主張。第2段階は、市民的不服従の原理による正当性の主張を、行為によって敵対者や仲間に表示する方法へと変化させる。そして第3段階は、行為の規律正しさによる正当性の主張、刑務所への収監の積極的受容による正当性の主張、メディアを利用した正当性の積極的公開、国民全体の自由・平等という普遍的原理に基づく正当性の主張である。学習者は3人の人物がこのような3つの段階で正当性の主張を変化・発展させることで非暴力による社会改革を実現してきたことを理解し、エッセイにまとめる。

次に(2)について学習者は、自分の身近にある対立や一般的な対立状況を解決するために非暴力による方法をどの様に応用できるかについてさらにエッセイを書き進める。先行研究(寺尾, 2004)で分析した人物学習単元「リンカーンと奴隷解放」では学習者は最後のパートで「物語」を構成したが、本稿の人物学習単元では物語ではなく「エッセイ」の執筆となっている。これは、本単元が学習者の主張として歴史理解を作り上げさせようとしているからであると考えられる。

学習方法原理3で述べたエッセイの内容(2)は、次に述べる学習方法原理4と深く関わるため後述する。

このように第三の原理は、人物の行為と出来事の関係の解釈と、それを現代の紛争解決に応用するための手段としてエッセイを執筆するというものである。

この原理は、第二の学習原理である、主張としての正当化の方法を歴史的人物がどの様に用い、その種類や質的レベルを発展させてきたのかに焦点を当て、各パートにある主張の方法を時系列に沿って分析することにより、主張としての正当化の方法の発展の流れが当該時代の特徴を形作っていることを理解させて時代像を形成させる原理である(図7参照)。これは図3の「歴史理解」(右端の欄)を縦軸に沿って説明する原理である。

#### 学習方法原理4 現在の視点による人物の行為と出来事の関係の理解

第四の原理は、「歴史理解の現在的・教育的意義」の観点からみると、歴史の事実を現在の視点で解釈することで人物の行為と出来事の関係や時代像を研究させ、理解させる原理である。こ

の原理は、第三の原理に支えられて働く原理である。すなわち、第三の学習原理によって明らかとなる時代像は、20世紀は非暴力主義によって社会改革を実現しようとしてきた時代であり、自由、平等といった社会の普遍的原理を求めて歴史的人物が行為を行い、社会改革のための出来事を作り出してきた過程である。その延長としての現在においても、われわれは同様の課題を継承していると言える。そこで現在の生活の中で起こりうる対立の解決方法を考える際に非暴力主義実現の要因①～⑥を解決策の要素として取り入れていくことが可能である。学習者は3人の人物がとった①～⑥の方法を現実に応用し、自らの経験も踏まえて対立解決の方法を考え、エッセイに自由にまとめていく。

以上、4つの学習方法原理について述べてきた。第一の原理は「人物の行為の批判的解釈モデル」を用いるという方法を採用していること、第二の原理は「人物の行為の批判的解釈モデル」を2回用いるという方法をとっていること、第三の原理はエッセイの執筆という方法をとっていることであった。第四の原理は歴史の事実を現在の視点で解釈することにより、人物の行為と出来事の関係や時代像を研究させ理解させるという方法をとっていることである。

以上、「4 授業展開とその論理」では単元「非暴力主義」の分析をとおして抽出した二種類の原理、つまり（1）内容構成原理、（2）学習方法原理について述べた。

内容構成原理の第一は「行為の批判的解釈モデル」による出来事理解、第二は自由・平等を求める運動の成功要因の発展的理解、第三は行為と出来事の動的理解である。

学習方法原理の第一は人物と出来事の関係の理解モデルによる出来事理解、第二は主張の構築としての歴史理解、第三は主張（正当化）の方法の発展過程としての時代像理解、第四は現在の視点による人物の行為と出来事の関係の理解であった。

これまで述べた単元の授業の分析、およびそれから得られた上述の原理をもとに、次の5では社会構築主義に基づく人物学習の特質と問題点について考察する。

## 5 特質と課題

本稿では、人物の行為の批判的解釈に基づく歴史学習の論理についての考察を行ってきた。そして特に、DBQプロジェクトの単元「非暴力主義：ガンジー・キング・マンデラ」の分析をとおして、人物の行為の解釈に基づく歴史学習の論理について解明してきた。この単元は、歴史上の人物の行為と出来事関係を理解させるために、まず歴史上の人物についての資料を解釈し、次にその解釈を基に「行為の批判的解釈モデル」という認知の枠組みを用いて人物の行為を解釈し、最後に行為と出来事の因果関係をエッセイ（物語）として構築するというものであった。この人物学習には以下の2つの特質が見られる。

第一の特質は、学習者の行う資料の読解が批判的になされるということである。本単元では資料として18個の文書が提供され、学習者はこれらを通読して非暴力主義による社会改革実現の要因を推測する。その際に学習者が考えやすくなるように、A～Rの各文書（表5参照）からどの

様な要因が抽出できるかを推測させ、要因ごとに文書を分類させる。抽出される要因は非暴力主義による社会改革実現の根拠づけである。このように根拠づけをしながら史料を読んでいくことが、史料の読解を批判的にするということである。例えば、文書 A、B、C から推測される根拠づけは、①経済的圧力であり、文書 D、E、F から推測される根拠づけは②基本的人権（自由・平等）保障への要求である。この他に根拠づけとして推測されるのは、③規律の維持、④刑務所への収監の積極的受容、⑤新聞の活用、⑥敵との和解、である。

つまり資料の読解を批判的にするとは、単に資料を読むのではなく、教師の発問に答えるために、根拠づけをしながら資料を読んでいくということである。

以上のように本稿では、資料を批判的に読解し、学習者の解釈を、討論をとおして批判的に検討する学習となっている。このような学習を「史料批判型社会的人物学習」と呼ぶことにする。

第二の特質は、人物の行為の解釈において「行為の批判的解釈モデル」（図 3、図 4 参照）という理解の枠組みを用いるということである。学習者は「行為の批判的解釈モデル」にしたがって、3 人の人物が論題（解決すべき問題）に対して、どの様な背景や状況で、どの様な判断をして行為をし、その結果どの様に出来事を作り出していったのかを因果関係的に理解する。特徴的な点は、背景や状況・人物の判断を客観的データとし、さらに一般的原理を根拠づけとしたのちに初めて人物の行為と、その結果としての出来事がどの様に作り出されたのかを理解するという構造になっているということである。つまり学習者は、「行為の批判的解釈モデル」にしたがって 5 つの要素（①論題、②背景、③判断、④行為、⑤出来事）について、客観的データと一般的原理による根拠づけを段階的にしていく過程を経て、出来事は客観的に存在するのではなく、社会的背景・信念・価値観に基づいた行為によって作られていくこと（行為による出来事の構築性）を理解することができる。

したがって人物の行為の批判的解釈において「行為の批判的解釈モデル」を用いることは、行為による出来事の構築性を理解するための必要条件であると言える。

以上のように、本稿で分析した社会構築主義に基づく歴史人物学習の特質は、資料の読解が批判的になされるということ、人物の行為の解釈において「行為の批判的解釈モデル」という理解の枠組みを用いるということである。しかし、今後解決すべき次のような課題も見出される。

第一の課題は、学習者の歴史理解が人物の行為と出来事の関係の理解にとどまっているという点で、範囲の狭いものになっているということである。歴史理解の最も重要な要素は、人物の行為・出来事・時代像の 3 つである。分析した単元では、歴史的人物の行為と出来事の関係が構築的であることの理解まではなされているが、その先にある出来事と時代像・時代の動きとの関係の理解までは十分に至っていない。これを行わせるにはエッセイを書かせるだけでは不十分である。なぜなら、エッセイは学習者がひとりで書くものであり、グループやクラス全体での因果関係の解釈（出来事と時代像の関係）を行っていないからである。グループやクラス全体での複数の視点に基づく解釈をするには、出来事と時代像の関係を学習対象とした追加的な学習が必要に



なると思われる。

第二の課題は、学習者の既有の経験や知識との結びつきが希薄であるということである。本単元では、資料として18個もの多数の文書が提供される。そして学習者は、非暴力主義に基づく社会改革成功の根拠づけを推測しながらこれらの文書を読んで分類する。この場合、読むべき文書が多数に上るため、学習者は文書の読解自体に多くの労力をとられ、既有の経験や知識と結びつけた読解をすることが困難となってしまう。そのため、文書の数を精選し、教師が学習者の既有の知識と関連づけた読解ができるよう支援していく必要があると思われる。

## 注

- 1) 例えば以下の文献で、小学校第6学年の内容に関して、「我が国の歴史上の主な事象について、人物の働きや代表的な文化遺産を中心に遺跡や文化財、資料などを活用して調べ」る学習を行わせることまでは書かれているが、人物学習の原理的説明は皆無である。

文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版，2008年，pp.73-75。

- 2) 小学校学習指導要領が示す人物学習の問題点を克服しようとして行われた研究には、小原（1987）、今谷（1991）、吉田（2003）、岡崎（2007）などがある。小原、今谷、吉田の研究は独自の視点での人物学習の原理を示しているが、意思決定力（小原）、新しい問題解決力（今谷）、制度・仕組みを構想する力（吉田）といった能力の育成を中心目標としており、これらの目標を達成するために人物学習を手段・方法として利用したものである。また、岡崎の研究は「社会システム」と名づけた制度・しくみに当たる概念枠を用いて、いわば直接的に時代の特色をとらえる歴史学習の方法原理を解明したものである。歴史的人物の行為の学習からの積み上げ的な学習ではなく、人物学習の原理に替わる学習方法原理の解明を目的にしたものである。そのため、本稿で示している社会構築主義の人物学習の定義にそった人物学習の原理の研究は行われてこなかったと言える。
- 3) 構築主義の分類および認知構築主義と社会構築主義の定義については、シューマン（Scheurman, 1998）およびドゥーリトルとヒックス（Doolittle & Hicks, 2003）の文献を参考にした。
- 4) DBQプロジェクトの名称は、歴史教育のプロジェクトを指し示すとともに、このプロジェクトによって開発され、指導書や文書ファイルの形態の教材キットとして出版された米国史と世界史の歴史カリキュラムを指し示している。Document Based Questionという原文のとおり、文書と問い（学習問題）を基軸にして歴史学習を進めていく方式をとっている点に特徴がある。
- 5) DBQプロジェクトのインターネットサイトは下記のURLを参照。  
<http://www.dbqproject.com/>
- 6) DBQでは、基本的な指導目標として歴史の思考や技能を伸ばすことが挙げられているが、注4で示したサイトのDBQプロジェクトの概要説明「DBQプロジェクトについて」では、目標のうち思考については「生徒を高次の批判的思考活動に取り組ませる」こと、技能に関しては「文書を緻密に分析・吟味する力、理解を促進する深い読解力、証拠に基づいた説得的な文章力」が挙げられている。  
また、DBQ世界史の教科書（Brady, C. C. & Roden, P. (Ed.), 2005a）の冒頭の項目「生徒へのお知らせ」では、DBQは下記のような5つの基本理念に基づいて歴史の学習を進めることが説明されている。  
①生徒は思考の方法を学ぶべきである。②思考の学習には訓練が必要である。③思考の方法を学ぶのは負担の大きい勉強であることを覚悟しよう。④思考は書くことで明確になる。⑤思考はすべての人に役立つ。
- 7) DBQプロジェクト米国史の最新版の教材キット（2014年現在）では以下の2単元が新たに追加され、合計10単元で構成されるようになっている。

新単元5「何が南北戦争を引き起こしたのか」(旧単元4と5の間に追加)

新単元7「カーネギーは英雄だったのか」(旧単元5と6の間に追加)

- 8) DBQプロジェクトでは教材としてDocumentが用いられているものには、遺物として残っている一次資料(原典)に近い文書(現代語訳を含む)や統計資料など歴史研究に用いられる「史料」と呼ばれるものと、一次資料を基にして作られた一般の情報源としての「資料」の二種類がある。本文では以下、両者を統一して「資料」の用語を使用する。
- 9) ここで用いる、主張(C)、事実(D)、論拠(W)を基本的要素とした推論の構造については足立(1984)およびトゥールミン(2011)の文献を参考にした。

## 文献

- Brady, C. C. & Roden, P. (Ed.) (2002a), *Document Based Questions in American History*. (Text Book) ;IN, The DBQ Project.
- Brady, C. C. & Roden, P. (Ed.) (2002b), *Document Based Questions in American History*. (Teacher Materials) ; IN, The DBQ Project.
- Brady, C. C. & Roden, P. (Ed.) (2005a), *Document Based Questions in World History*. (Text Book) ; IN, The DBQ Project.
- Brady, C. C. & Roden, P. (Ed.) (2005b), *Document Based Questions in World History*. (Teacher Materials) ; IN, The DBQ Project.
- Doolittle, P.E. & Hicks, D., Constructivism as Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 31 (1), 2003, pp.72-104.
- Scheurman, G., From Behaviorist to Constructivist Teaching. *Social Education*, 62 (1), 1998, pp.6-9.
- 足立幸男(1984),『議論の論理』, 木鐸社。
- 池野範男(1999),「批判主義の社会科」,『社会科研究』, 第50号, pp.61-70。
- 池野範男(2001),「現代民主主義社会における社会問題史学習 1 日本史単元『女性と教育-保井コノはどのような問題にぶつかったのか』」,『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』(平成10年度～平成12年度科学研究費補助金(基盤研究(C))(2)研究成果報告書), pp.67-84。
- 池野範男(2004),「公共性問題の射程-社会科教育の批判理論-」,『社会科教育研究』, No.92, pp.9-20。
- 今谷順重(1991),『小学校社会科 新しい問題解決学習の授業展開』, ミネルヴァ書房。
- 岡崎誠司(2007),「小学校歴史学習における『仮説吟味学習』」,『社会科研究』第67号, pp.11-20。
- 河南一(1991),「授業における人物学習『理論』」, 全国社会科教育学会第40回研究大会 課題研究発表資料(1991.9.29), p.4。
- 小原友行(1987),「意思決定力を育成する歴史授業構成」,『史学研究』, No.177, pp.45-67。
- 寺尾健夫(2001),「社会的構成主義に基づく歴史授業の構成原理」,『日本教科教育学会誌』第24巻1号, pp.31-40。
- 寺尾健夫(2004),「認知構成主義に基づく歴史人物学習の原理」,『社会科研究』第61号, pp.1-10。
- 寺尾健夫(2005),「社会的理解の方法を媒介にした出来事の解釈学習」,『社会系教科教育学研究』第17号, pp.1-12。
- トゥールミン, S.E. [戸田山和久・福澤一吉訳](2011),『議論の技法』, 東京図書。
- 吉田正生(2003),「新しい『人物学習』の構想」,『社会科研究』, 第58号, pp.1-10。

**付記** 本研究は平成25～28年度科学研究費補助金 基盤研究(C) 課題研究番号 25381246 (研究代表者 寺尾健夫) の一環として行った。